Шалва Амонашвили

ОСНОВЫ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ОБ ОЦЕНКАХ

Книга 4

ШКОЛА ЖИЗНИ

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Вся жизнь и творчество Ш. А. Амонашвили посвящены развитию классических идей гуманной педагогики, утверждению в педагогическом сознании понятия «духовного гуманизма». Издание собрания сочинений автора в 20 книгах под общим названием «Основы гуманной педагогики» осуществляется по решению Редакционно-издательского Совета Российской академии образования. В отдельных книгах психолого-педагогические и литературные творения группируются по содержанию.

Четвертая книга посвящена оценочной основе педагогического процесса, перестройке процесса обучения и его мотивационно-оценочной основы.

Эта книга, как и все издания, обращена к широкому кругу читателей: учителям, воспитателям, работникам образования, студентам, ученым.

- Шалва Амонашвили
  -
  - Предисловие
  - I. Оценка и отметка в сложившейся практике обучения
    - Недостатки императивного обучения
    - Сущность оценки и отметки. Процесс порождения отметки
    - Отметка в социальной жизни школьника
    - Отметка в учебной деятельности школьника
  - II. Оценочный компонет обучения на разных этапах развития школы
    - Борьба за демократизацию оценочной системы обучения в школе дореволюционной России
    - Проблема оценки учения школьников в советской школе
  - III. Теоретические предпосылки экспериментального обучения на содержательно-оценочной основе
    -
    - Проблема «прожить обучение»
    - Основные направления перестройки процесса обучения и его мотивационно-оценочной основы
    - Источники мотивации в процессе обучения
    - Сущность содержательно-оценочной основы обучения
  - IV. Основные аспекты методической системы обучения

на содержательно-оценочной основе
- Установление гуманных отношений в педагогическом процессе
- Организация жизни детей на уроке
- Особенности построения учебного материала
- Формирование умения содержательной оценки у школьников
- Структура и построение уроков
- Формы отчета о продвижении школьников в учении и развитии
- Некоторые результаты экспериментального обучения

- Заключение
- Список используемой литературы

- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12
  - 13
  - 14
  - 15
  - 16
  - 17
  - 18
  - 19
  - 20
  - 21
  - 22

Шалва Амонашвили
Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках

© Амонашвили Ш. А., 2012
© ООО «Амрита», 2012

* * *

Предисловие

В отношении оценки учебного труда младших школьников по пятибалльной системе органы власти за последние два десятилетия значительно ослабили свою хватку. В первых классах, особенно после привлечения шестилетних детей, руководство образованием настойчиво рекомендует не ставить никаких отметок и переводить детей в следующий класс на основе характеристик. Допускается в качестве эксперимента обучать детей в I–IV классах «без отметок». По этому поводу существуют разные инструктивные письма.

На практике же видно, что учителя весьма неохотно берутся за такое обновление. Во-первых, действует сила инерции: учителя и родители не хотят расставаться с отметками, в которых они видят условие поддержания мотивов учения школьников, а также возможность контролировать их успехи. Во-вторых, не существует обоснованная методическая система, которая помогала бы учителям убеждаться в полезности и эффективности изъятия отметок из обучающего процесса. Многие учителя, практикующие «обучение без отметок», вводят взамен им некие эквиваленты в виде «звёздочек» или иных условных знаков, а также словесных высказываний: «молодец», «отлично» и т. п.

В методических установках «обучения без отметок» допущена грубая ошибка: не учитывается то обстоятельство, что традиционно сложившийся обучающий процесс несёт в себе явно выраженное авторитарное направление во всех его элементах, а в отметках оно суммируется, в них учительская власть находит кульминацию. Таким образом, изъятие из авторитарного обучающего процесса отметок как стимуляторов практически невозможно, оно тут же вызывает расшатывание этого процесса. Вот и возникают суррогаты отметок.

Почему делаются попытки отказаться от отметок? Дело понятное: чтобы отдать должное тенденциям гуманизации и демократизации образования. Но эта процедура похожа на пересадку органов при несовместимости тканей.

«Обучение без отметок» стало нашумевшим опытом в начале 60-х годов прошлого века, когда в лабораторном и массовом эксперименте в Грузии отметки и их всякие эквиваленты были изъяты из образовательного процесса. Точнее сказать, был построен образовательный процесс на теоретических началах гуманного подхода к детям, и этот процесс не нуждался в таких мерах поощрения и подхлёстывания учеников, как отметки.

Внутри системы гуманного подхода сосредоточены все его

элементы: уроки со своим построением, содержание и учебно-познавательные структуры, учебники со своим методическим оснащением, методы, направленные на раскрытие личности школьника, общение, утверждающее в учениках психологическую потребность взросления и свободы и т. д. Всё это служит цели зарождения духовной общности между учителем и учениками. Общность, поддерживаемая и реализуемая далее всеми соответствующими педагогическими средствами, рождает в себе постоянный мотивационный источник.

Традиционная дидактика путает две вещи: отметки и оценки. Они рассматриваются как эквивалентные понятия. Но в действительности отметки есть формально материализованные знаки, в которых, по логике вещей, должны быть отображены обобщения сложных процессов оценочной деятельности учителя. Ставить ученику оценку нельзя – она должна быть содержательно разъяснена, а ставить отметку можно.

В системе гуманно-личностного подхода особое значение приобретает оценочная деятельность учителя и ученика, в результате которой оценка принимает развёрнутый содержательный смысл (содержательная оценка). Кроме того, решается важная психолого-педагогическая задача: учебно-познавательная деятельность школьника, в силу освоения им оценочных компонентов, становится содержательной и полноценной. Решается также вопрос развития личности, ибо оценочная деятельность со своим сложным смыслом есть качество личности.

Монографическое исследование Ш. А. Амонашвили проблемы воспитательного и образовательного значения содержательных оценок в гуманном образовательном процессе опирается на результаты 20-летних лабораторных и массовых экспериментальных поисков. В сложные 60-е годы отмена отметок выглядела как опровержение партийных постановлений о введении пятибалльной системы отметок в школах, что вызывало противостояние со стороны властей и так называемой официальной педагогики. Гуманная педагогика со своими содержательными оценками была признана «буржуазной».

Монография впервые увидела свет в 1984 г. Она была опубликована издательством «Педагогика». Позже переиздавалась в разных республиках тогдашнего СССР, была переведена на несколько языков.

Идеи книги оказали сильное влияние на изменение отношения к отметкам в образовательном мире. Они отразились и в учебниках педагогики, нашли выход в некоторых решениях

органов управления образования.

При подготовке к изданию данного тома в серии сочинений Ш. А. Амонашвили перед редакционной группой возник вопрос: может быть, нужно освободить книгу от некоторых ссылок на партийные документы или от цитирования книг авторов марксизма-ленинизма. Обсуждение вопроса привело нас к выводу о том, что монографию следует опубликовать так, как она вышла в издательстве «Педагогика». Это вряд ли помешает читателю понять систему содержательных оценок в общей теории гуманной педагогики. Он может представить, в каких условиях приходилось лавировать создателям новой педагогики, чтобы уберечь свои идеи от разрушения. В монографии чувствуется подтекст, в котором заключена эта забота, а в тексте то и дело наблюдается осторожность автора при утверждении мысли о свободном выборе, о личности учителя, о гуманности образования.

В целом же данная монография и нашумевшая трилогия «Здравствуйте, дети!», «Как живете, дети?», «Единство цели», вышедшая чуть раньше в издательстве «Просвещение», сыграли исключительную роль в утверждении в сознании поколения учителей и воспитателей направления гуманной педагогики. Они являются одним из источников методологической основы, развиваемой в нашей действительности Международным движением последователей гуманной педагогики.

Учителя, которые практикуют гуманно-личностный подход к ученикам, найдут в монографии целостную методическую систему применения содержательных оценок. А всем остальным книга поможет разобраться в основах гуманной педагогики в том виде, как они складывались в трудах Ш. Амонашвили.

В. Г. Ниорадзе

доктор педагогических наук, профессор МГПУ,

академик АПСН

I. Оценка и отметка в сложившейся практике обучения

Недостатки императивного обучения

За последние три-четыре десятилетия сложившуюся практику обучения, возведенную в теорию и обобщенную в учебниках педагогики, дидактики и частных методик, все больше именуют традиционной.

Приведем некоторые характерные высказывания. «Термином „традиционная методика“ мы обозначаем методику, которая действует в массовой практике уже на протяжении ряда десятилетий. Она сохраняется до сих пор, и после перехода на новые программы, но не в силу своих высоких качеств, а лишь как издавна привычное» [67, стр. 24]. «Под „традиционной“ педагогической психологией и дидактикой мы подразумеваем относительно единую систему взглядов на процессы усвоения знаний школьниками, излагаемую в наиболее распространенных пособиях и учебниках, которыми руководствуются, в частности, студенты и молодые преподаватели при ознакомлении с основами этих дисциплин» [27, стр. 7]. «Традиционный взгляд на начальное обучение как на школу выработки элементарных навыков счета, письма, чтения ограничивает возможности развития младших школьников» [70, стр. 113].

Характерная черта сложившегося процесса обучения – императивность. В ее основе лежит априорно предполагаемое положение о том, что без принуждения невозможно приобщить школьников к учению. Формы и средства осуществления императивности в процессе обучения на разных ступенях исторического развития школы претерпевали изменения.

И сложившийся процесс обучения унаследовал многократно трансформированный дух императивности и отшлифованные способы его проявления.

Императивность обучения накладывает свою печать на характер деятельности педагога и его отношение к школьникам. Позиция учителя в императивном обучении обусловлена его обучающей деятельностью. Учитель объясняет, рассказывает, показывает, доказывает, диктует, упражняет, спрашивает, требует, проверяет и оценивает. Ученики обязаны внимательно слушать, наблюдать, запоминать, выполнять, отвечать. А если ученик не захочет действовать подобным образом? Тогда педагог может сразу пустить в ход многообразные санкции, специальные меры принуждения, среди которых особо важную роль будут играть отметки, этот «кнут и пряник» процесса обучения.

Если обучение есть преподавание и учение (усвоение), т. е.

деятельность учителя и **возбуждаемая ею** деятельность школьника, и если обучение представляет собой целостность этих деятельностей, то закономерно напрашивается вывод о необходимости рассматривать их в единстве своего целостного состояния. Однако в дидактических руководствах мы находим лишь односторонние определения этих деятельностей. Что же такое преподавание? **«Преподавание** – деятельность учителя, заключающаяся в изложении материала, в организации наблюдений учащимися изучаемых предметов и явлений, в руководстве работой школьников по разучиванию и применению знаний, в проверке усвоения ими знаний, умений и навыков» [28, стр. 115].

А как же трактуется учение (усвоение)? **«Учение** – сознательная деятельность школьников, руководимых учителем, заключающаяся в восприятии ими определенных предметов и процессов, и слушании объяснений учителя, в осмысливании изучаемых фактов, предметов, явлений и связей между ними, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении знаний по заданиям учителя» [28, стр. 115].

Нетрудно увидеть роль ученика, вовлеченного в подобное обучение: воспринимать, слушать и осмысливать, что ему показывают и говорят. Но как же эта деятельность происходит? На основе чего она управляется? Авторы учебников по дидактике и педагогике все время напоминают учителям о необходимости быть строгими, взыскательными, требовательными; при этом неослабному контролю за результатами обучения придается особое значение.

«Следует всегда помнить, что учение не является развлечением. Оно прежде всего есть процесс преодоления трудностей, процесс организованный, упорный и целеустремленный» [57, стр. 40]. Все это педагогическая истина. Однако, что делать педагогу, который помнит и знает, что учение не является игрой и развлечением, но видит, как неохотно к нему относится часть детей? Вот чисто традиционная инструкция по этому поводу: **«Внимание** учащихся класса укрепляется **живой** и вместе с тем **строгой проверкой** многих из них по вопросам, которые даются учителем в логически последовательном порядке… проверка знаний является **мощным** средством побуждения (может быть, принуждения? – *Ш. А.)* учащихся к более ответственному, а при систематической постановке проверки и к более систематическому выполнению всех учебных работ, которые они должны сделать» (выделено нами. – *Ш. А.*) [2, стр. 242].

Работа по таким рекомендациям превращает единый процесс

обучения в «единство» **противоборствующих** сил: учителя, движимые самыми добрыми и возвышенными намерениями и облеченные общественной властью, **заставляют** учащихся (разумеется, для их же блага) усваивать знания, учиться; учащиеся же, которым трудно полностью осознать благие намерения в деятельности педагога, часто воспринимают ее как «покушение» на свои актуальные потребности и стремятся по возможности освободиться от этой зависимости.

Однако векторы этих сил могут быть направлены к одной цели, если они возникают на основе обоюдного стремления, с одной стороны, приохотить ребенка к учению, с другой – познать истину в **совместной заинтересованной деятельности** с педагогом. Такое целостное состояние, образным примером которого можно было бы считать педагогический процесс в школе В. А. Сухомлинского, к сожалению, не является традиционным; созидание таких отношений между учителем и учащимися как специальная педагогическая задача отличает деятельность отдельных творчески работающих учителей.

Традиционная дидактика еще не рассматривает школьника как **целостную личность,** участвующую на равных в процессе обучения. Изучаются лишь отдельные стороны психики: внимание, память, воля, но прежде всего память. «Центр тяжести обучения сосредоточен исключительно на сфере запоминания без развития вдумчивого отношения учеников к существу изучаемой темы» (М. Прокофьев). А может ли память представлять личность? Ведь личность не есть совокупность воли, внимания, памяти, интеллекта и других психических сил. Это верно, что без запоминания, путем осмысления, заучивания, повторения и т. д. мы не будем знать свойств разных предметов и явлений, а без особо организованных знаний, хранящихся в голове, не сможем глубже познать другие явления действительности. Однако личность в целом определяется системой ее потребностей, мотивов, установок, ориентаций, убеждений. Именно эти константы могут характеризовать целостную личность в любой области деятельности, пробуждать и направлять внутренние силы на решение любой, даже очень трудной задачи; именно эти константы регулируют интенсивность разных психических сил в зависимости от характера задачи и особенностей ее решения.

В процессе обучения педагогу, по-видимому, следует основываться на уже сформированных константах учащегося, и через них создавать другие константы, другие целостные состояния, потребности, мотивы. Тогда ученик по «своему хотению» будет отдаваться процессу обучения и учения

и **добровольно** брать на себя труд овладения знаниями. Хотя в вышедших за последние годы курсах дидактики и педагогики появились абзацы, параграфы и главы, касающиеся мотивов учения, гласящие о необходимости приохотить ребенка к учению, к знаниям, такие призывы – скорее дань требованиям времени, нежели органические ростки нового подхода к обучению. По-прежнему школа стоит на позициях, с одной стороны, передачи знаний, с другой – их усвоения детьми, в основном остающимися равнодушными к процессу познания. И вот складываются у школьников две жизни. Одна – «официальная», контролируемая педагогами: молча сидеть в классе, аккуратно выполнять задания и поручения, не списывать, не переглядываться, надеяться только на себя и т. д. Другая же жизнь – «неофициальная», не контролируемая (или трудно контролируемая) взрослыми, скрытая от них: чтение интересных романов, переписка с товарищами на уроке, полеты в мечтах (и все это может произойти при том же примерном молчании в классе или вне класса).

Императивность обучения проявляется и в формально-логическом подходе к описанию некоторых дидактических категорий. В чем это выражается?

Представим такое: врач-ученый, взявшийся написать учебник по фармакологии, в качестве принципа классификации лекарств и пилюль берет такие признаки, как форма (круглые лекарства), цвет (красные, зеленые и т. д. лекарства), состояние (порошковые, твердые лекарства). С формально-логической стороны тут все должно быть в порядке. Однако не будет же врач-практик выписывать больному, страдающему хронической аллергией, круглые и порошковые лекарства! Нет никакой гарантии, что они вылечат больного. Какая цена такой классификации лекарств, если она не связана с болезнями, которыми страдают люди?

Но именно так классифицируются, например, методы обучения – по признаку источников знаний, по характеру намерений педагога и т. д. Так классифицируются уроки по признаку императивных намерений: объяснять, закреплять, проверять знания и т. д. Определяется структура урока по признаку формальной завершенности процесса (вступительная часть, основная часть, заключительная часть), по перечислению порядковых действий учителя и т. д. Внешне все логично. Но ведь все эти явления не существуют сами по себе, без учеников! Как же, подобно врачу, различающему лекарства по их цвету и форме, пользоваться учителю предлагаемыми педагогическими рецептами, не зная о силе и характере их воздействия на учащихся? Такому формально-логическому подходу к процессу

обучения, управляемому с позиции императивности, и приклеивают ярлык бездетной педагогики, называя мачехой ребенка. В этих резких определениях, к сожалению, можно найти большую долю истины.

Разумеется, и опытный врач, и опытный педагог, в конце концов, создадут свой принцип классификации и выбора лекарств и методов обучения, учитывая недуги человека и особенности развивающейся личности ребенка. Попытки в этом направлении предприняты и в некоторых исследованиях, курсах дидактики и педагогики, в которых начинает проступать живое лицо пытливого и озорного ребенка-учащегося. Тенденция личностного подхода проявляется и в новой классификации методов обучения, и в описании обучения и воспитания, мотивов учения и познавательной деятельности школьников [32; 33; 34; 37; 51; 52; 80; 92; 93; 119]. В этих работах ребенок рассматривается не как «открытая система», готовая воспринять любое воздействие, а как равноправный участник обучения, особенности личности которого обусловливают отбор всех элементов учебно-воспитательного процесса и характер взаимодействия учителя и учащихся. Вероятно, в этом направлении и следует искать пути совершенствования и перестройки обучения.

Существенным недостатком императивного обучения является **ограниченная стратегия** по отношению к потенциальным возможностям ребенка. Определенные умения, формы активности, личностные качества, проявляющиеся в условиях этого обучения, долгое время принимались как характерные возрастные психологические особенности и считались инвариантными при любой логике построения воспитания и обучения.

За последние 20-25 лет в условиях экспериментальных систем обучения, построенных на иных основах, когда более или менее резко изменяется сущностная характеристика его компонентов (стиль отношений учителя и учащихся, содержание программы, методы обучения и т. д.), получены новые данные о возможностях и особенностях психики ребенка.

Он обнаруживает более раннюю способность мыслить абстрактно, вести сложную самостоятельную деятельность, вникать в суть теоретических обобщений, усваивать знания более быстрым темпом и т. д. [20; 26; 67]. Выяснено, что ребенок не только не избегает трудностей, встречающихся в процессе овладения и присвоения знаний, но и стремится к трудностям, что вовсе не обязательно принуждать ребенка к учению, – он сам может охотно включаться в учебную деятельность, мобилизуя все свои силы. А его активное отношение к обучению проявляется

и в том, что он не хочет пассивно усваивать готовые знания путем их покорного запоминания.

Возникает парадокс: ребенок имеет потенциальные возможности учиться увлеченно и сознательно преодолевать трудности учения, проявляя при этом свои всё развивающиеся многосторонние способности, а традиционно сложившийся процесс обучения, не считаясь с этим, избирает прямолинейный, но испытанный путь, именуемый нами императивным. Такое положение вещей, приемлемое два-три десятилетия назад, не отвечает задачам, поставленным современным обществом перед школой.

Сущность оценки и отметки. Процесс порождения отметки

В специальной литературе, в курсах педагогики и дидактики, а также в школьной практике еще не до конца раскрыты и осмыслены такие важные для осознания сущности оценивания учения понятия, как учет, контроль, проверка, оценка, отметка. Порой они отождествляются друг с другом, применяются без предварительного раскрытия их сути. Особенно это касается понятий оценки и отметки. В сложившейся системе обучения оценка и отметка трактуются, как правило, однозначно, в качестве идентичных терминов[1], с некоторой, правда, оговоркой, что оценка выступает в форме отметок (баллов). Однако дальше этой оговорки рассуждения об отметках и оценках не идут.

Разграничение сути понятий «оценка» и «отметка» нам представляется крайне важным для более глубокого рассмотрения психолого-дидактических, воспитательных и педагогических аспектов оценочной стороны традиционного обучения.

Вместе с тем оценка и отметка характеризуются своими особенностями и последствиями. О последствиях речь пойдет чуть позже. Что же касается особенностей, укажем пока на одну: **оценка – это процесс, деятельность** (или действие) оценивания, осуществляемая человеком; **отметка** же является **результатом** этого процесса, этой деятельности (или действия), их условно-формальным отражением. Уподобление оценки и отметки равносильно отождествлению процесса решения задачи с его результатом. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат. Однако во что отметка превратится в дальнейшем, что она принесет ребенку, для которого она была сотворена, это уже **не зависящая от оценки действительность.**

Отметка, которой приписывается лишь невинная роль простого отражателя и фиксатора результата оценки, на практике становится для ребенка источником радости или горя.

Не замечать эту действительность – значит, допустить серьезный психологический просчет в анализе оценочной стороны обучения.

Считаем целесообразным выделить круг вопросов, которые помогут проследить процесс порождения отметки: что такое оценка как процесс? Что оценивается? Зачем оцениваются

знания? Кто оценивает? Как происходит оценивание? Как порождается отметка? Под проверкой и оценкой знаний, умений и навыков учащихся понимается выявление и сравнение на том или ином этапе обучения результата учебной деятельности с требованиями, заданными программой. Проверкой устанавливается: правильно ли выполнено учебное задание, нет ли отклонений в формировании представлений и понятий, каковы уровень и качество умений и навыков. На основе анализа, обнаруженного проверкой уровня знаний и навыков каждого отдельного школьника, учитель может оценить этот уровень в форме словесных суждений и отметки. Констатировав определенный уровень знаний, умений и навыков, учитель имеет возможность корректировать дальнейший процесс обучения, давать необходимые советы и указания учащемуся и проявлять свое отношение к его личности и учебным стараниями.

На практике процесс оценивания обычно выступает как развернутое суждение учителя, обосновывающее отметку, или как свернутое «объявление», т. е. прямое выставление отметки. Развернутые оценочные суждения могут иметь примерно следующее содержание:

«Молодец, ты всегда такой старательный. Мне понравилось, как ты прочел стихотворение – громко, выразительно, не спотыкался. Ставлю „пять“. Принеси дневник». Или же: «Что мне с тобой делать? Стихотворение не знаешь, говоришь с ошибками, даже голос у тебя пропадает.

А грамматику ты почему невзлюбил? Ведь этому разбору мы вчера учились?»

Учитель начальных классов каждый день на своих четырех-пяти уроках дает 15–20 таких развернутых или свернутых оценок, завершающихся в большинстве случаев выставлением отметок.

Оценке обычно подлежат наличные знания школьников и проявленные ими умения и навыки. Объективность оценивания рассматривается именно с этой позиции. **Старания и усилия** ребенка, этого растущего, развивающегося человека, как правило, не принимаются во внимание. Не учитывается и **рациональность** его учебной деятельности. Может быть, ребенок со слов учителя просто запомнил учебный материал, может быть, выучил самостоятельно, просидев до поздней ночи, может быть, ему объяснял отец? Все это не имеет в принципе никакого значения при оценке уровня и качества уже приобретенных учеником знаний. Не принимается во внимание и тот побудитель, который заставил его выучить учебный материал. А он бывает разным. Ученик может стараться ради самих знаний или процесса

овладения ими, ради того, чтобы доставить радость учительнице, родным, ради игрушечного электрического автомобиля, который обещал купить папа, ради того, чтобы выделиться среди товарищей. Хотя мотивы приобретения знаний меняют суть отношений школьника к последним, на оценку эти личностные направления не влияют.

На процесс оценивания не влияет и качество самого обучения, в результате которого ученик должен был усвоить материал. Поясним это на примере.

После контрольного диктанта учитель подсчитывает выставленные им отметки и обнаруживает, что большинство учащихся слабо справились с заданием, преобладают «двойки», «тройки». Он сообщает им результаты контрольной работы и указывает на типичные ошибки. Одновременно, проанализировав процесс обучения этому материалу, приходит к выводу, что были допущены методические ошибки (нельзя исключать из практики неизбежность методических ошибок, если учесть, что процесс обучения творческий).

И вот учитель планирует исправление своих же методических недочетов. Однако отметки уже выставлены, они занесены в дневники учащихся, в классный журнал. Они уже начинают влиять на жизнь и отношения детей.

Мы описали случай, когда учитель критически отнесся к своему педагогическому труду. Но и тут наблюдается положение, отраженное в пословице: «На бедного Макара все шишки летят». А «шишки» летят на учащихся и тогда, когда педагог не учитывает прямой зависимости, которая существует между его методическим мастерством, взаимоотношениями, утверждаемыми в классе, и качеством знаний, уровнем умений и навыков учеников.

Таким образом, сложившаяся практика императивного обучения направлена на то, чтобы оценивать «чистые» знания, имеющиеся у ребенка, в отрыве от его усилий и стараний, содержания учебной деятельности, мотивов и побуждений, отношений и даже методики.

Зачем оцениваются знания? От оценки зависит вся наша ориентировочная и вообще всякая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели. Трудно представить, в какой хаос могли бы мы погрузиться, выключив хотя бы на время из нашей деятельности оценочный компонент. Стало быть, знания, умения и навыки должны быть оценены с той единственной целью, чтобы наметить пути их совершенствования, углубления, уточнения для активного включения школьников в многостороннюю трудовую

и творческую деятельность, направленную на познание и преобразование действительности. Однако нетрудно выявить и подтекст оценочной стороны обучения, заключающийся в поощрении и принуждении учащихся к учению. Такая функция оценки достигает своей вершины при выставлении отметки. В курсах педагогики и дидактики часто встречаются высказывания, гласящие, что оценка и отметка способствуют усилению чувства ответственности, создают мотивационную основу, влияют на общественное положение детей. Одновременно встречаются и предостерегающие требования: оценка и отметка не должны порождать у учащихся страха, возбуждать в них сильных переживаний. Зачем такие предостережения? Видимо, живая ситуация обучения не всегда управляется, да и невозможно управлять ею по канонам теории, и учителю приходится пользоваться оценкой с помощью отметок не только для определения уровня продвижения учащихся в усвоении знаний и ориентирования в их качестве, но и для поддержания дисциплины, воздействия на школьников.

Кто оценивает? Этот вопрос может показаться праздным, так как ответ однозначен: конечно же, оценивает учитель. Только ему дано знать требования программы, полное содержание знаний, умений и навыков, критерии оценки. Только ему дано право высказывать окончательное оценочное суждение.

Можно сравнить учителя с Фемидой, вершащей правосудие. Ей предписано быть предельно объективной, беспристрастной и точной в своих приговорах. В качестве эквивалентов знаний учащихся выступают требования программы, содержание учебников, инструктивные предписания. У Фемиды-учителя полный набор «законодательных» оценочных прав. И вот на одну чашу весов ученик с трепетом и надеждой кладет свои знания, умения и навыки. В поисках истины Фемида-учитель тут же взвешивает их, ставя на другую чашу весов эквиваленты знаний, и вершит правосудие примерно в такой форме: «Неправильно решил задачу, значит, не знаешь способа решения подобных задач. Решая примеры, допустил две ошибки, доказывающие твое незнание формулы сложения и вычитания. Ставлю тебе „2“». Или же: «Пишешь по образцу, красиво. Владеешь орфографией, пунктуацией. Не допускаешь ошибок. Ставлю тебе „5“».

Так как нет более высокой отметки, второй ученик, разумеется, будет доволен Фемидой-учителем: она справедлива, она хороша. Но что чувствует первый ученик? Он ведь очень старался и был уверен, что выполнил правильно домашнее задание, ответил на все вопросы. Так почему же Фемида так несправедлива и жестока к нему?

Но Фемида-учитель, взвешивая знания, не может оставаться беспристрастной к ученику, порой сама того не сознавая. И на чашу с эквивалентами падают мелкие крупицы субъективизма: «Он лентяй, можно было бы поставить „3“, но нет, лучше пусть подтянется… А этот… смотри, как постарался, не ожидала от него такого ответа… молодец! Давай порадую его, поощрю!»

Не может учитель поступить иначе: его опыт, знание им жизни, радостей и огорчений каждого ребенка обязательно влияют на оценку[2].

Но не следует ли эту субъективность, которой всегда характеризуется оценочная деятельность педагога в начальных классах, рассматривать как проявление **чуткой объективности** в воспитании и обучении детей?

Однако все дело в том, что, какой бы ни была Фемида-учитель – объективно или субъективно справедливой, все равно – постичь эту справедливость взрослого дети не в состоянии. У них своя точка зрения на справедливость, на оценку и свое понимание намерений учителя. И если не оправдываются их ожидания, дети всегда остаются недовольными Фемидой, даже, может быть, и тогда, когда она проявляет либеральность при оценке их знаний. Накопленный индивидуальный опыт в этой сфере порождает уже в начальных классах осознанное недоверие многих школьников к справедливости своей Фемиды-учителя. Это недоверие в последующих классах усугубляется, охватывая большинство учащихся, и часто проявляется в скрытых или явных формах конфликта с учителем и даже школой.

Остановимся на ситуации оценивания, коснемся психологического состояния ребенка, подвергаемого оценке, и форм, в которых осуществляется оценочная деятельность учителя.

Все или почти все младшие школьники идут в школу с большими ожиданиями и надеждами на опрос: письменные задания выполнены, параграфы учебника выучены, некоторых проверяли дома старшие. Но как бы ни был уверен ребенок в своих знаниях, и какие бы высокие уровни притязаний ни довлели над ним, сама ситуация **индивидуального** опроса вызывает в нем сложную гамму переживаний. Особенно напряженным и заполненным эмоциями ожидания становится момент, когда педагог, завершив опрос, готовится объявить школьнику отметку. Тут сгущаются и смешиваются надежда, страх, предчувствие разочарования и радости, стыд, гордость, ответственность, рисуются возможные варианты смены отношений и т. д. Было бы неправомерным утверждать, что

в таком состоянии ребенок объективно и до конца поймет содержательный смысл выставленной педагогом отметки, особенно если она не соответствует уровню притязаний ученика.

В этот момент у ребенка возникает отношение к оценке, вытекающее из его уровня притязаний. Скажите ему, что он чего-то не знает, что-то не так сказал, допустил грубые ошибки, но тем не менее объявите, что ставите ему «5», и ребенок будет беспредельно рад такой несправедливости. Разве только в исключительных случаях вы услышите протест ребенка: «Я же и до „четверки“ не дотянул, зачем же вы мне ставите „пять“?»

А если сказать ему то же самое и объявить «2», тогда как он ожидал «4» или, в крайнем случае, «3», то вы для него станете более несправедливым, чем он вас представлял до этого.

Таким образом, психология принятия ребенком оценки и отметки определяется в первую очередь его ожиданиями: оценочные суждения педагога, полные добрых пожеланий, ориентировочные указания поглощаются отметкой. И тут возникают условия порождения неосознанного конфликта. Как же быть? Может, ставить детям только те отметки, которые удовлетворяют их уровню притязаний, ставить, допустим, только «5» и «4»? Вряд ли это можно считать рациональным выходом из положения. Речь должна идти о воспитании уровней притязаний, о формировании навыков самоконтроля и самооценки, контроля и оценки. «Понимание ребенком отметки, поставленной учителем, – пишет Д. Б. Эльконин, – требует достаточно высокого уровня самооценки, а это происходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих» [122, стр. 39].

Описанное психологическое состояние детерминировано (помимо других факторов, о которых пойдет речь ниже) характером и формами оценочной деятельности учителя. В первую очередь следует отметить опять-таки императивность, проявляющуюся в том, что учитель выступает в роли единоличного вершителя процесса оценивания: только он имеет право вызывать или не вызывать ученика отвечать, задавать или не задавать ему вопросы. Его оценка и выставленная отметка не подлежат обсуждению. А если ребенок в силу своего субъективно осознанного опыта не доверяет, не расположен к педагогу?

По нашим наблюдениям, такая императивность порождает в нем состояние страха, сильного волнения, чувство разочарования. А так как ситуации опроса, контроля, оценки и выставления отметок постоянно повторяются в процессе

обучения, то при его императивности, надо полагать, состояние напряженности, волнения, переживание отрицательных эмоций, страха также являются постоянными.

Процесс порождения отметки обусловлен глубинными структурами обучения в целом. В чем же заключается генезис процесса оценки и порождения отметки, какова их взаимосвязь? Тут нам следует обратиться к некоторым основным положениям Б. Г. Ананьева по психологии педагогической оценки.

В процессе обучения Б. Г. Ананьев выделяет поток так называемых парциальных оценок. Они выступают в форме отдельных оценочных обращений и оценочных воздействий педагога на учащихся во время опроса, хотя и не представляют собой квалификацию успешности ученика вообще. Они относятся не к системе знаний и даже не к предмету в целом, а к определенному частичному знанию или навыку. Они являются парциальными в том смысле, что выделяются из ряда оценок типа учета успешности, завершающихся выставлением отметок. Парциальными оценками заполнен педагогический процесс. «Эта парциальная оценка оказывает не только действие в процессе работы, но и последействие, влияя на изменение отношений между школьниками внутри детколлектива и между педагогами и школьниками, на формирование интересов, самооценок и т. д.» [11, стр. 19]. В парциальных оценках выделяются три группы, имеющие свои особые формы проявления. На основе полученных Б. Г. Ананьевым данных, мы составили схему структуры парциальных оценок с указанием процентных показателей частоты применения педагогами отдельных форм на уроках (см. схему 1). Б. Г. Ананьев, говоря о допустимости отрицательных оценок, отмечает: «Отрицательная по форме оценка имеет положительные задачи и положительные результаты при одном условии, именно в том случае, если она носит мотивированный, индивидуально направленный характер и ориентирует ученика в его собственном развитии» [11, стр. 22].

Рассматривая в дальнейшем распределение групп парциальных оценок в соотношении с группами учащихся – сильных, сильносредних, средних, среднесильных, слабых, Б. Г. Ананьев обнаруживает их коррелятивную связь с академической успеваемостью учащихся. Какую же роль играют парциальные оценки в учете успешности (в выставлении отметок)? «…Парциальная оценка генетически предшествует текущему учету успешности в его фиксированном виде (т. е. в отметке. – Ш. А.), входя далее в него как необходимая составная часть. В педагогической практике оценка на уроке (т. е. парциальная оценка. – Ш. А.) и учет успешности не составляют

в действительности единого процесса, как это должно быть. Учет успешности планируется, фиксируется, о нем информируется школа, другие учителя, семья, школьник. Организация учета успешности составляет один из наиболее ответственных моментов работы педагога, имеющих характер сильного воздействия» [11, стр. 44]. Данная практика учета успешности, характерная для школы 30-х гг., в дальнейшем нашла свое обоснование во многих курсах дидактики и педагогики, описывающих замкнутую, автономную структуру оценивания (учёта успешности) школьника отметкой. Это одна из серьезнейших причин, приводящих к практике «среднего балла», когда итоговые отметки выводятся из слагаемых отметок, полученных учеником по тому или иному предмету в течение четверти. Как можно приписать одинаковый содержательный смысл двум «тройкам», если одна выведена из слагаемых 2 + 4, а другая – 3 + 3? «Ведь они содержат совершенно разный психологический смысл!» Мы полностью разделяем эту мысль Б. Г. Ананьева. Средний балл – чисто формальный, не соответствующий действительности фиксатор уровня знаний, умений и навыков, так как наши манипуляции баллами вовсе не отражают соответствующего им движения или состояния знаний у ребенка.

В повседневной практике обучения, как в начальных, так и последующих классах, нетрудно обнаружить, что, получив отметку за определенные, конкретные знания, умения и навыки, дети редко возвращаются к ним с целью их пополнения, совершенствования, уточнения. Если, допустим, ребенок получает «2» за незнание этого параграфа учебника, в дальнейшем он исправит отметку и, возможно, получит даже «5» за счет знания другого параграфа. Что же сделали первая отметка и высказанные в связи с ней оценочные суждения педагога в отношении усвоения того знания? Ровным счетом ничего. Зато заставили ребенка впредь готовиться усиленно, чтобы исправить отметку. Но разве это пополнение пробелов и исправление той отметки? Сила социальной значимости отметки и императивность процесса оценивания на отметку заставили учащихся создать свои «засекреченные» средства добывания желаемых отметок: это списывание, подсказка, зубрежка, шпаргалки, подмена тетрадей домашних заданий и т. д. В начальных классах часть детей волей-неволей «вооружается» этими средствами, а в дальнейшем погоня за отметкой принимает более нелепые формы. Хотя в начальных классах стремление части детей предохранить себя от получения нежелательной отметки часто не увенчивается успехом, сам факт пользования побочными путями следует считать определенным

симптомом императивности процесса оценивания.

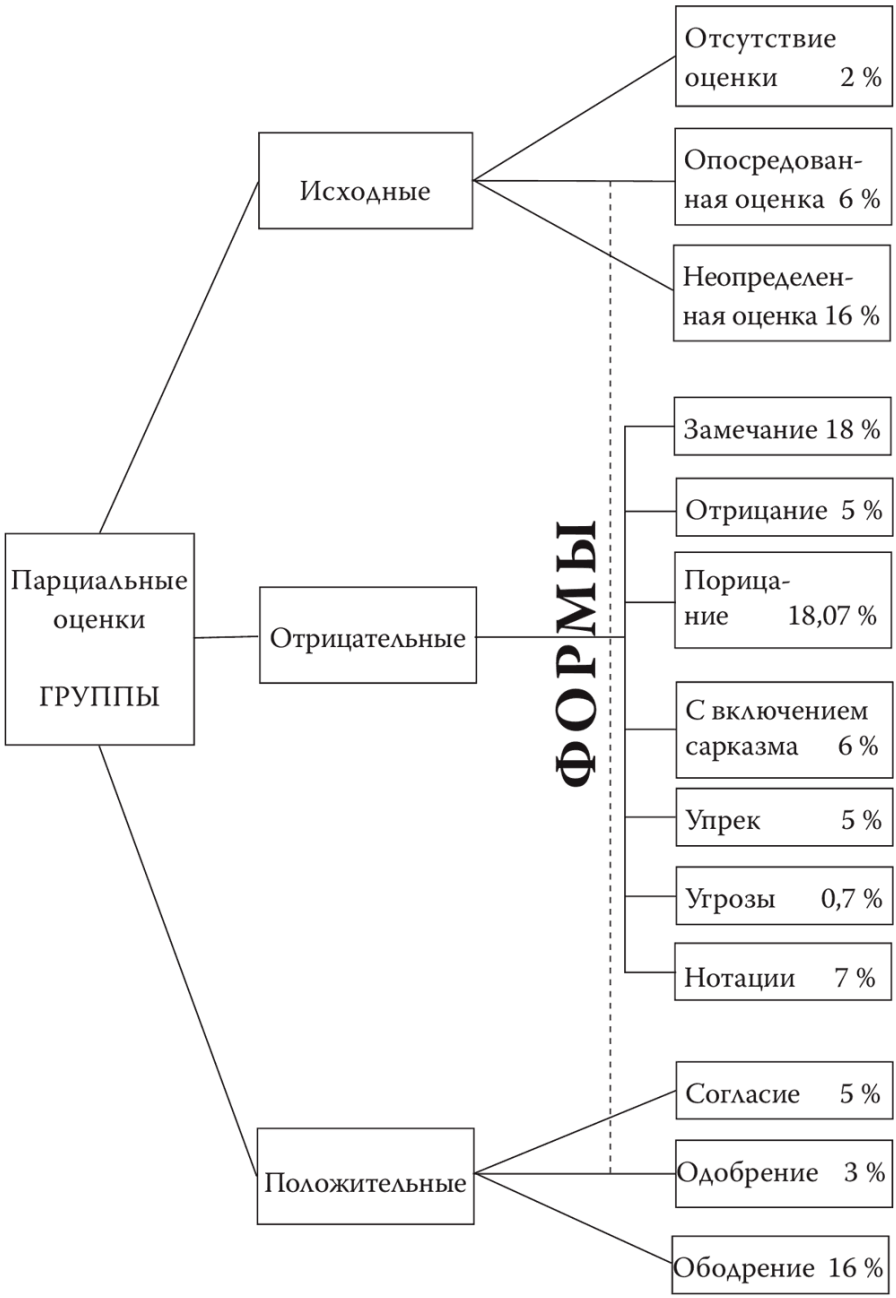


Схема 1. Структура парциальных оценок (по Б. Г. Ананьеву)

Таким образом, процесс порождения отметки одновременно

является процессом столкновения разносторонних сил и факторов, субъективных и объективных; отметка не возникает прямолинейно и безболезненно. Анатомия процесса порождения отметки, данная в схематичном изображении, представлена нами в виде системы автономных сфер педагогического влияния на ребенка (см. схему 2).

Схема 2. Процесс порождения отметки

В центре схемы помещен ребенок. Мы должны не только подразумевать его, обобщая наши методические системы, но и видеть его в каждую минуту, ибо есть все основания полагать, что нас увлечёт формально-логический анализ педагогических процессов и ребенок ускользнет из поля зрения. По этой схеме, процесс обучения, интенсивно влияя на ребенка и направляя его от незнания к знанию, от неполного знания к более полному и глубокому, одновременно приближает его к отметке. Зарожденная еще в парциальных оценках, она постепенно обрисовывается и надвигается на ребенка, и в специальных проверочных и оценочных ситуациях обретает определенный облик, который фиксируется сразу же в классных журналах, в дневниках, контрольных и рабочих тетрадях,

а в дальнейшем – в табеле успеваемости. Путь от оценки к отметке можно сравнить с поразительным превращением шелковичного червя в бабочку. Нельзя же утверждать, что бабочка, выпорхнувшая из шелковичного кокона, то же самое, что и шелковичный червь, замуровавший себя в том же коконе?

И, раз появившись на свет, отметке суждено играть важную роль не только в учебной деятельности ребенка, но и в его жизни. Она не остается в классе, хотя заключена в клеточке напротив фамилии ученика; она вылезает из дневника; она появляется повсюду, где только речь идет о ребенке. В окружающей его социальной среде мало кто вспомнит, что отметка является добрым, невинным отражателем знаний ребенка, помогающим ему ориентироваться в предстоящем процессе обучения. Теперь уже она войдет в учебную деятельность через социальную жизнь ребенка, наделенная отпечатками этой жизни и превращенная в идол. Поэтому дальнейший анализ оценочной стороны обучения целесообразнее провести вслед за рассмотрением тех социальных отношений ребенка, которые кристаллизируются в отметке.

Отметка в социальной жизни школьника

Детей 6–7 лет, поступающих в школу, обычно делят на группы по 25–35 человек, каждая из которых в дальнейшем становится классом. В процессе учебно-воспитательной работы класс постепенно превращается в первичный детский коллектив, имеющий свою общую цель, общие способы, формы и опыт коллективной деятельности. Но этот процесс длительный. Вначале же класс составляет аморфную группу детей, незнакомых (или малознакомых) друг с другом и не имеющих опыта общения между собой. О переживаниях детей, о волнениях и впечатлениях, вызванных приходом в школу, немало можно рассказать, так они многообразны и разносторонни. Но все они, как правило, мажорны, радостны.

Проходит день, неделя, месяц. На уроке, на перемене, по дороге в школу и из школы дети постепенно знакомятся друг с другом, играют и гуляют вместе, слушают наставления своей учительницы, принятой ими как наивысший авторитет. Устанавливаются первые деловые и эмоциональные связи. Дети избирают друг друга в качестве своих товарищей, устанавливают и «расторгают» дружеские отношения друг с другом. Под руководством своего учителя в процессе учебной, игровой и других видов деятельности у детей постепенно складываются первые привязанности, происходит в некоторой степени смена субъективной позиции на объективную (Д. Б. Эльконин), т. е. осознание необходимости быть сдержанным, уступчивым, уметь помогать, сопереживать и т. д.

Аморфную группу детей начинают связывать пока еще слабые, но крайне важные внутренние нити; вырисовывается классный коллектив, первичный детский коллектив, который следует сплачивать через общую деятельность и устремлять, как говорил В. А. Сухомлинский, в будущее с помощью общих целей, принятых в этой же деятельности.

У детей, конечно, будут возникать между собой конфликты, ссоры, и педагогу придется регулировать их. Этих конфликтов и впредь не миновать, хотя часть из них можно предупредить. Впрочем, вряд ли желательно, чтобы всякие конфликты исчезали из жизни формирующегося детского коллектива, ибо в процессе их педагогического разрешения детский коллектив крепнет и сплачивается. Конфликты, связанные с выяснением личных отношений, не только не обрывают возникших внутренних связей, но, напротив, как это ни покажется странным, упрочивают их, все больше скрепляют узы дружбы, способствуют осознанию

ребенком своих поступков, накоплению опыта жизни в коллективе.

Вначале дети не оперируют словами «хороший ученик», «плохой ученик», «слабый», «лентяй»; не вычленяют себя из коллектива и не вооружаются против него, чувствуя себя отличником или двоечником. Они учатся в силу своих возможностей, раскрытие которых, кстати сказать, будет зависеть от **направленности** обучения. Их не надо принуждать к учению. Детская любознательность, генетическое стремление к познанию движут ими. Необходимы лишь рационально организованный учебный материал и педагогическое руководство, создающие условия для проявления разносторонних внутренних потенций и включения детей в процесс познавательной деятельности. Это и будет одновременно процессом дальнейшего развития учебнопо-знавательной деятельности школьников, процессом возбуждения в них жажды к знаниям. Этот процесс не одномоментный, а длительный, постепенно разгорающийся. Пробуждение потребности в познании будет зависеть от интенсивности включения в учебный процесс разносторонних сил и способностей ребенка.

В этом процессе начинающий школьник будет довольствоваться деловыми указаниями педагога, его **поддерживающей оценкой,** одобрением, постановкой перед ним все более сложных задач в зависимости от его развивающихся сил, **с предварительной оптимистической оценкой** его возможностей и стараний. Лучше сказать школьнику, каким он может стать при затрате таких-то усилий, чем, пусть даже с большим сожалением и сочувствием, сообщить ему, каким он не стал, так как не проявил таких-то стараний. Важнее поставить ему в пример не столько преуспевающего в учении товарища, сколько свои же пока отдельные достижения. Такая стратегия в наибольшей степени соответствовала бы теории перспективных линий развития ребенка (А. С. Макаренко), обобщенному опыту В. А. Сухомлинского о приобщении ребенка к радости познания окружающего мира, гуманистической педагогике Я. Корчака, призывающего к развитию в ребенке самовоспитывающей активности.

Появление отметки остается почти не замеченным для ребенка, приступающего к учению. Она принимается им как смутное представление о каких-то изменениях в жизни, о каких-то успехах. В литературе приводится пример, когда ученик, хвастаясь своей «тройкой» и «двойкой», говорит своему товарищу, у которого только одна «пятерка»: «У меня целых две отметки, у тебя только одна». А тот, «пятерочник», не сознавая

своего «превосходства», чувствует себя ущемленным и с огорчением отвечает: «А мне тоже еще поставят!»

Радость по поводу появления отметок, которую якобы переживает ребенок и на которую часто ссылаются, стремясь с точки зрения самого же ребенка оправдать эту педагогическую Бабу Ягу, переодетую в добрую Фею, придумана взрослыми. Ее мы должны приписать стремлению ребенка к новым впечатлениям, к новым знакомствам с предметами и явлениями действительности, а не осознанию им того, что его учебно-познавательная деятельность, его стремление к знаниям будут как-то оцениваться и стимулироваться благодаря этому педагогическому инструменту. Ребенок не может знать и тем более предвидеть, какую роль станут играть отметки в его социальной жизни.

Вначале педагогу приходится приучать детей к отметкам, объективировать их разность, градацию. И вскоре ребенок это увидит, так как отметки во многом будут определять и регулировать его отношение к окружающим людям (взрослым и маленьким) и их отношение к нему. Радость первых отметок быстро проходит, и этому способствует следующая за ней смена социальных отношений.

Отметка в школьной жизни ребенка. Школьная жизнь ребенка заполнена фейерверком деятельностей и общений. Он учится, выпускает стенную газету, играет, убирает классную комнату, ухаживает за цветами, участвует в утренниках и т. д. Все эти деятельности проходят в повседневном общении с педагогом и товарищами: ребенок учится и выполняет учебные задания под руководством педагога, играет вместе с товарищами, решает вместе с ними задачи, разделяет общие заботы и берет свои частные обязательства, рассказывает другим о своих впечатлениях и выслушивает их рассказы, ссорится с одним и тут же вступает в новые дружеские отношения с другим. В общем, без этих и иных более богатых общений разнообразная деятельность ребенка в школе сразу потеряла бы смысл. Потребность в общении у него возникла с самого раннего детства; она настолько могучая [64, стр. 17], что пока не позволяет управлять еще неосмысленными отношениями или устанавливать новые. В своем общении с другими он действует почти бессознательно, импульсивно, эмоционально. Он может, например, без всякого внешнего повода подойти к педагогу, обнять его и поцеловать, попросить товарища поделиться с ним яблоком, сразу же включиться в драку или побежать к педагогу сообщать о случившемся. А если порой ребенок и ограничивает сферу своего общения, то это скорее можно объяснить нормами

поведения, которые им были усвоены в семье и детском саду (не вмешиваться в разговоры взрослых, не клянчить у другого конфету и т. д.), а не осознанием своего нового социального положения ученика, учебные успехи которого во многом определяют его место в коллективе класса.

Со временем ребенок начинает понимать зависимость своего положения в классе от результатов своего учебного труда, от отметок. Скорость и глубина этого процесса будут зависеть от возрастания роли учебной деятельности в жизни школьника, от оценочных суждений учителя и выставленных им отметок как материализованных форм этих суждений. Чем глубже будет осознавать школьник важность и необходимость учения, тем большее влияние окажут на него собственные успехи и неудачи в учении именно потому, что создается общественное мнение о нем, регулирующее отношения между ним и другими. Исключения из этой закономерности могут иметь место в том случае, если:

– школьник имеет такие личностные качества, которые в процессе других видов деятельности и общения проявляются настолько экспрессивно, что преодолевают отрицательное мнение о нем сверстников, возникающее у них при оценочных суждениях педагога и выставлении ему отметки;

– школьник, отставая в учении, еще надеется выправить положение, догнать товарищей, у него есть вера в свои силы;

– педагог целенаправленно организует учебно-воспитательный процесс так, чтобы общение с учеником не ставилось в зависимость от его достижений или неудач в учении, а отрицательные оценки и отметки не переносились на отношение к его личности.

Однако эти исключения не определяют общего реального положения, психологическая картина которого была описана в начале 30-х гг. в специальном исследовании, проведенном Л. И. Сергеевым под руководством Б. Г. Ананьева [11].

По уровню оценки (имеются в виду отметки) классный коллектив (речь идет о классах второй ступени) распадается на несколько ярусов. Каждому уровню оценки соответствует свой определенный тип коллективных связей. Сильные и слабые совершенно отчуждены от подлинного общения и товарищества внутри своего класса. Средние учащиеся слабо связаны со среднесильными. Среднеслабая группа связана со всеми группами, но больше всего у нее связей внутри своей группы. Сильная и слабая группы, различающиеся полярностью оценки, оказываются тождественными в характеристике коллективных связей. Можно их назвать группами слабого контакта. Их коллективные связи

характеризуются внешней обращенностью, т. е. тесные связи этих групп с другими учащимися если и имеются, то в незначительном количестве или бывают чисто внешними (общее пользование учебником и другими пособиями) [11, стр. 124–126].

Анализ такого положения приводит автора к следующим выводам.

Влияние оценки (отметки) на изменение коллективных связей огромно; оценка не только оказывается показателем уровня успешности, но и существенно формирует и отношения в классном коллективе.

Оценка может создавать конфликтные отношения в детском коллективе между учащимися и учителем [46, стр. 126].

Примерно такое же положение констатируется и в сегодняшних школах. Можно проследить, как возникает оно в начальных классах. Состав ярусов определяется во II–III классах, но начинает обрисовываться уже в I классе. Учителя, учащиеся, родители своими суждениями способствуют оформлению такой структуры отношений.

ярус – учащиеся, успевающие на «5» и «4». Их называют отличниками, сильными учениками, хорошими учениками, пятерочниками, ударниками учебы, передовыми учениками и т. д. Им адресованы чаще всего отзывы взрослых, в первую очередь учителя: «умный», «одаренный», «талантливый», «способный», «сообразительный», «догадливый». К ним же обращены обобщенные оценочные выражения: «гордость класса, школы», «честь класса», «ведущие своего класса» и др.

ярус – учащиеся, получающие в основном «тройки». Их называют троечниками, средними, посредственными. Они часто оцениваются словами; «способный, но ленивый», «неспособный, но трудолюбивый», «невнимательный», «так себе», «нормальный», «мог быть лучше», «терпимый» и др.

ярус – учащиеся, получающие преимущественно «двойки» (и «единицы» тоже, если только педагог применяет их в своей практике). Они называются двоечниками, отстающими, слабыми. А в оценках о них можно услышать: «тугодум», «неспособный», «непонятливый», «все трудно дается», «безнадежный», «недоразвитый», «лентяй», «невнимательный», «ничем не интересуется», «не хочет учиться». Они «плохие ученики», «трудные», «тянут класс назад», «позорят класс и товарищей».

Как учащимся живется на этих ярусах?

Учащиеся разных ярусов начинают разграничиваться в своих общениях друг с другом. Специальные исследования говорят о том, что при выборе товарищей «двоечники» и «троечники» редко являются избранниками «отличников». Ответственные

поручения все больше возлагаются на «отличников», редко – на «троечников». А «двоечникам» такие поручения даются, только если планируется еще одна попытка их «исправить». При подготовке экскурсий, походов, посещения театров и музеев часто обсуждают, кого взять, а кого нет, тем самым давая понять «двоечникам», что, если положение не изменится, они не будут участвовать в этих увлекательных мероприятиях школьной жизни.

«Отличники» же привыкают смотреть на своих «средних» и «отстающих» товарищей свысока. Они готовы учить их уму-разуму, давать наставления, проявлять доброжелательность и помогать «отстающим» или прикрывать ладонью свою тетрадь, чтобы не дать им списать, критиковать их за проступки и требовать наказания или проявлять великодушие и ходатайствовать простить на этот раз, сообщать родителям «двоечника» о его очередной неудаче и т. д. Содержание общения в системе «отличник-двоечник» заполнено подобными видами отношений.

Что они могут повлечь за собой?

Во-первых, массу конфликтов в жизни детей, возникающих из-за того, что «средние» и «отстающие» не хотят поддаваться «разумным» советам «отличников». Наши наблюдения показали, что большинство конфликтов, которые возникают между детьми во II–III классах, составляют конфликты в сфере «отличник – двоечник». После таких конфликтов «отличники» еще больше утверждаются в том, что «отстающие» очень плохие дети, грубые, невоспитанные, а об «отличниках» в кругу «средних» и «отстающих» закрепляется мнение, что они плохие товарищи, любят приказывать, зазнаются, ябедничают и т. д. Подобные конфликты надо предупреждать, ибо они не способствуют воспитанию нравственной личности и созданию гуманных отношений в коллективе. Однако, как правило, учитель разрешает эти конфликты (если они доходят до него) чаще всего с позиции «отличника», призывая «отстающего» хорошо себя вести, не лениться и т. д. Результаты воспитания через такое «параллельное воздействие» на «отстающих» скорее всего сомнительны.

Во-вторых, неверное направление процесса самовоспитания «отличников». Часто упускается из виду тот факт, что «отличники», постоянно стремясь «перевоспитывать», «исправлять», учить и наставлять своего «отстающего» одноклассника, тем самым усиленно упражняются в императивном поведении. Замечено, что «отличники» проявляют дома больше капризов, претензий, эгоизма, чем дети, причисляющиеся к «средним» и «отстающим».

Формально отношения «отличников» с педагогом самые благоприятные: хорошо успевающие ученики окружены вниманием, заботой учителя, их хвалят, поощряют, им улыбаются, их ставят в пример отстающим, им верят больше, чем другим детям, чаще оправдывают или не замечают и легко прощают их проступки. У «отличников» не возникает конфликтов с педагогом. Они больше всех любят свою учительницу, чему способствует и благосклонное расположение к ней семьи ребенка. Отношения в треугольнике «учитель – отличник – родители» далеки от столкновений и недоразумений, а если таковые и возникают, то они сразу и легко устраняются.

«Отличники» всегда составляют меньшинство в классном коллективе. Основное ядро учащихся – это группа так называемых средних и троечников. Изучив этих детей, Б. Г. Ананьев был глубоко встревожен их дальнейшей судьбой. Приведем его основные высказывания по этому поводу.

«Все, что не помогает и не мешает педагогу в классной работе, составляет среднюю группу, в самом названии которой лежит нивелировка, статистическое определение. Эта нивелировка имеет глубокие последствия как в отношении отсутствия дифференцированного, индивидуального подхода к обучению этих школьников, так и в отношении особенных задач формирования их характера и социальных качеств… Мы считаем, что в нашей школе проблема трудного детства и неуспеваемости будет стоять до тех пор, пока не будет обращено самое пристальное внимание на среднюю группу, откуда бесконечно черпают свои резервы неуспевающие, ленивые, трудные дети» [11, стр. 49].

«…Пережитки старой школы имеются и сидят очень цепко там, где внешне кажется все благополучным. Это внешнее благополучие, успокаивающее школу и педагогов, характеризует среднюю группу, но оно более опасно, нежели явное неблагополучие слабой группы» [11, стр. 50].

«Норма», «середина» – вот что в школе обезличивает в той же мере, в какой индивидуализирует «трудный» и «отличный». Проблема индивидуализации в подходах к школьнику своим отправным моментом должна иметь ликвидацию «золотой серединки», в которой противоречия между педагогической оценкой с самооценкой и различными видами сооценки (семьи и детколлектива) принимают болезненные выражения. Система воспитания «среднего человека» фактически ведет к стиранию индивидуальных особенностей ребенка, мешает развернуться способностям в школе, превращает ребенка в посредственность, зачастую ведет к формированию старательного филистера… Именно здесь чаще всего возникают конфликты между школой

и школьниками, школой и семьей. Но, в отличие от трудных случаев, эти коллизии носят скрытый, а не явный и не агрессивный характер» [11, стр. 139].

Проблема «среднего» ученика, «троечника» и сегодня остается наиболее острой. «Эта благодатная отметка позволяет ему не только переходить из класса в класс, но и получить аттестат. Ведет он себя в школе благопристойно, не нарушая правил внешнего поведения, из-за «тройки» родителей в школу не приглашают, следовательно, и дома у него нет неприятностей» (А. Протопопова).

«Троечник» охотно тянется к общественной работе, если только его не отгораживают от этого и не напоминают, что он пока «троечник». Он может дружить и умеет быть верным другом тех, кто выбирает его. Хотя он сознает свое превосходство над «слабыми», «двоечниками», однако проявляет дружелюбие к ним, внимание и чуткость, не навязывает им своих установок и вообще далек от императивности.

«Троечник» не так уж часто переживает радость от того, что внес свою лепту в процесс коллективной познавательной деятельности. Учитель не балует его своей доброй лаской, вниманием. Зато «троечнику» часто ставят в пример «отличника», до которого ему далеко, или же «двоечника», к которому он так близок. Переживает он также и недоверие педагога, когда тот сомневается в его честности при самостоятельном выполнении домашних заданий или в правдивости сообщаемой им информации.

Справедливость действий педагога по отношению к себе школьник оценивает в зависимости от уровня своих притязаний. Лишь «устойчивый троечник», привыкший к своему положению, может считать педагога справедливым. В основном же «троечники» недовольны педагогом, не питают к нему особой любви, не стремятся общаться с ним, обращаться за советом, спорить, делиться своими впечатлениями. И так же, как «двоечники», они считают «отличников» любимчиками учителя.

Позже, с IV–V классов, жизни «троечника» будут завидовать даже «отличники», находящиеся под постоянным давлением учителя, стремящегося к тому, чтобы они не снизили своей успеваемости. Это им принадлежат слова: «Какой счастливый народ, эти „троечники“, они всегда в веселом настроении. Привыкли к своим „тройкам“, знают, что в конце концов „тройку“ им все равно поставят, и не грустят» (Т. Л. Мусеридзе).

Жизнь «троечника» несложна, беззаботна, хотя, разумеется, возникает много конфликтных ситуаций, протекающих порой

скрыто.

А теперь рассмотрим категорию «двоечников», «слабых» учеников. По меткому выражению одного директора школы, учителя используют их как «ходячее наглядное пособие, символизирующее лень, безалаберность, никчемность», одноклассники относятся к «отстающему» как к «гадкому утенку» [123]. Жизнь «двоечника» в классном коллективе крайне незавидная. Он «позорит класс», «тянет его назад»; он считается не только слабым в учении, но и вообще «трудным». Он самый главный нарушитель общего порядка, спокойствия, и учителя были бы рады избавиться от него. Когда в школе речь заходит о новом перераспределении состава классов, то учителя пытаются очистить свой класс в первую очередь от таких детей и избежать ухода «отличников».

Что же делать «гадкому утенку», пока он не подрастет?

У него много конфликтов, мучительных переживаний, его одолевает чувство страха и неуверенности, и, самое главное, он испытывает такое же недоверие к другим, какое проявляют по отношению к нему.

Его достоинство все время попирается: он хуже всех, слабее всех, неспособен. Его все время уличают во лжи, наказывают за любой, даже незначительный проступок, и подозревают даже тогда, когда он не виноват. О нем пишут обличительные заметки, на него рисуют карикатуры в стенгазетах, жалуются учителю. «Двоечнику», «слабому» не хочется и в школу ходить, и домой возвращаться, так как нигде его не ждут радостные встречи.

Учителя он недолюбливает (это самый несправедливый человек в представлении «двоечника») и с недоверием воспринимает его «случайную» ласку, доброе слово, хотя это его очень радует и воодушевляет. Он с завистью смотрит на ребят, которые окружают учителя, беседуют с ним, о чем-то спрашивают, делятся впечатлениями, однако не осмеливается подойти и тоже рассказать о своих переживаниях и впечатлениях: его сразу перебьют другие, никто не станет его слушать.

В семье «двоечника» об учителе тоже редко говорят хорошо, и ребенок иногда оказывается соучастником острого конфликта, который возникает между родителями и школой. Родители требуют от учителей большего внимания к ребенку, а те, в свою очередь, обвиняют семью в плохом воспитании сына или дочери, в недостаточной помощи школе.

Хорошо успевающие ученики редко приглашают отстающих одноклассников к себе домой, неохотно принимают их в свои игры. «Слабые» ученики усиленно ищут выхода из положения отверженных. А так как они не в силах самостоятельно

преодолеть трудности учения, что стало бы условием урегулирования многих проблем, они то и дело прибегают ко лжи или пытаются утвердиться в иных сферах жизни, а иногда и в антиобщественном поведении.

Все это нередко завершается тем, что школьник привыкает к своим «двойкам», они теряют для него положительно-стимулирующую силу. Механизм этого явления образно описывается в воспоминаниях одной учительницы:

«Был у меня ученик. Слабый, забывчивый, неорганизованный. Один день для него выдался совсем неудачный. Стихотворение не выучил, на уроке физкультуры не занимался (без формы в зал не пускают), да еще задачу во время контрольной не решил. Словом, в дневнике в этот печальный день подряд выстроились три двойки.

А, надо сказать, мама у мальчика была врачом-психиатром. На следующий день она приходит ко мне (я не вызывала) с дневником. Разговор этот помню дословно.

Вы, кажется, окончили высшее учебное заведение?

– Да…

И педагогику с психологией изучали?

Изучала.

А что такое рефлекс, можете вспомнить?

Помню. Ответная реакция организма на раздражение.

Очень хорошо. А если раздражение часто повторяется, то организм уже может не реагировать: – тоже знаете? Можно среагировать на одну двойку, на две, но на три?..»

Неодинаковая успеваемость учащихся ставит перед учителем проблему ее выравнивания. Однако в условиях обычной методики обучения, рассчитанной на среднего ученика, разрешить ее практически не удается. Помогут ли тут специальные классы выравнивания, в которые отбираются «отстающие», «слабые», с тем, чтобы по специальной методике дотянуть их до «средних» и затем вернуть в обычные классы? Можно ли достичь выравнивания в знаниях учащихся хотя бы в той мере, чтобы была решена проблема «средних» или «отстающих»? Этому могло бы способствовать, скажем, снижение уровня содержания образования до пределов доступности хотя бы всем «средним» детям, в соответствии со сложившимися рамками обучения. Однако ясно, что это было бы шагом назад, во вред самим детям и будущему общества. Разрешение этой проблемы, думается, нужно искать в разработке гибкой, действенной методики, облегчающей детям усвоение все более меняющегося и усложняющегося содержания образования.

Однако само понятие выравнивания знаний детей будет

неверно понято, если не принимать во внимание различий в индивидуальных способностях и задатках, нуждающихся в своем развитии. Различия в способностях, не поддающихся искусственной нивелировке и сглаживанию, всегда будут порождать и различия в знаниях (глубина, прочность, точность знаний, их обобщенность, динамичность и т. д.). И поэтому нужно с помощью тонкой психолого-дидактической методики индивидуального подхода развивать способности каждого ребенка до пределов его потенций. Выравнивание, таким образом, будет заключаться не в формальном увеличении объема знаний, а в целостном развитии личности школьника, всестороннем проявлении его задатков с помощью методики обучения, способной быть вариативной к индивидуальным особенностям. В таких условиях не возникает необходимости делить учеников на «отличников», «троечников» и «двоечников», «клеймить» детей через отметки за то, что от них уже не зависит. Скорее всего, нужно говорить о просчетах в обучении, в методике, в подходе к детям и о необходимой коррекции учебно-воспитательного процесса. «Если мы до сих пор применяем поощрения и наказания, – писал К. Д. Ушинский, – то это показывает несовершенство нашего искусства воспитания. Лучше, если воспитатель добьется того, что поощрения и наказания станут ненужными» [104, стр. 151].

Школьная жизнь детей, их отношения друг к другу и педагогу, и, основанный на этом характер общений, во многом детерминированы тем, что с помощью отметок они разделены на «отличников», или «сильных», «троечников», или «средних», и «двоечников», или «слабых». Поскольку учение становится ведущим видом деятельности, имеющим важное общественное значение, то связанные с ним успехи и неудачи школьников, выраженные отметками, приобретают социальную функцию и влияют на их отношения и школьную жизнь. Дети приучаются смотреть друг на друга сквозь призму отметок. Сквозь них, как сквозь попеременно меняющиеся розовые и темные очки, непроизвольно обозревается и осмысливается личность ребенка в целом. Сквозь призму отметок один и тот же ребенок может казаться то «хорошим», то «плохим», и в соответствии с этой «отметочной» характеристикой его впускают в обширное поле школьной жизни и свободных общений или, наоборот, ограничивают ему это поле и сужают круг общения. Такая тенденция отметок – представлять личность школьника в целом, а не быть лишь показателем уровня приобретенных знаний – и придает им силу регулятора отношений и общений в школьном коллективе.

Отметка в семейной жизни школьника. Ребенок возвращается домой из школы. Первые вопросы, которые задают ему родители, старшие, окружающие (а также сестренки или братишки-дошколята), следующие: «Тебя сегодня вызывали? Какую тебе поставили отметку? Что спрашивали? Как ответил? Что тебе сказали?» Они завершаются требованием: «Покажи дневник!» С этого момента «педагогическая оценка (т. е. отметка – Ш. А.) выступает как основа развития отношений семьи к ребенку» [11, стр. 126]. Как она будет регулировать эти отношения, зависит от того, как отметка будет раскрыта, осмыслена взрослыми, что ей будут приписывать, и насколько это будет соответствовать уровню притязаний самих родителей.

А раскрыть, осмыслить отметку не так легко. Все дело в том, что отметка появляется в семье ребенка без сопровождения оценки. Она отделилась от нее. Если в школе она еще была связана с оценкой, то в семье ученика отметка выступает самостоятельно.

Каким же образом она «информирует», «осведомляет» родителей и всех окружающих об успехах и неудачах ребенка? Конечно, ребенок сам может наделить отметку, принесенную им домой, оценкой – рассказать, за что она была поставлена педагогом. Однако взрослые не всегда доверяют информации школьника, так как он может забыть или преднамеренно опустить самое важное, главное в оценочных суждениях педагога. Это часто так и происходит: видя и чувствуя недовольство взрослых его «плохой» отметкой, школьник обычно затуманивает оценку, приписывая педагогу придирчивость из-за каких-то «пустяков», необъективность, своеволие. Родителям не всегда удается сразу же пойти в школу, повидаться с педагогом и выяснить причину выставления такой отметки. Они чаще сами пытаются опознать в выставленной ребенку отметке ее оценочную сущность. И поэтому может произойти следующее: педагог вкладывает в отметку одно значение, родители же (и всякий другой) видят совсем другое.

Разумеется, отметка выставляется ребенку вовсе не для того, чтобы «осведомить» и «проинформировать» взрослых об его успехах и неудачах. Подлинная ее задача заключается в том, чтобы потребовать от семьи усиления контроля и помощи школьнику в его учебной работе. За преобразованием полученной ребенком отметки в определенное оценочное содержание должны последовать смена отношений и усиление воздействия на учебную работу ребенка, на его воспитание в целом.

Такое положение вещей не должно вызывать возражения, так как ребенок всегда нуждается в постоянном контроле, помощи

и заботе взрослых. Вопрос заключается в том, как отметка регулирует отношения родителей к ребенку, какую реакцию она вызывает. Невозможно представить всё многообразие ситуаций, которые могут возникнуть в семье при появлении каждой новой отметки и последующих за ней мер воздействия. Их можно осмыслить опять-таки в соответствии с теми пресловутыми ярусами, которые вызывают в семье определенную готовность к ожидаемым учебным успехам или неудачам ребенка.

«Отличники» с радостью идут домой, их встречают также с радостью. Они охотно рассказывают о своих школьных успехах, не забывая сравнить их с результатами своих отстающих одноклассников. Особенно выделяют похвальные слова педагога в свой адрес, радуясь тому, что лучше всех проявили себя и даже другой «отличник», одноклассник, не смог решить задачу. Они и о своих общественных делах рассказывают с удовольствием, так как и там они проявили себя с наилучшей стороны и заслужили одобрение учителя.

Если школьник «устойчивый отличник», то его очередная «пятерка» воспринимается в семье как сама собой разумеющаяся, случайная «четверка», а тем более «тройка» вызывает тревогу, и родители немедленно намечают пути для ее «исправления». Если же ребенок относится к разряду хорошо успевающих, то каждая «пятерка» рассматривается как новая победа в учении.

Какое содержание вкладывают родители в высший балл своего ребенка? «Пятерки» укрепляют уверенность взрослых в том, что их ребенок умный, одаренный, талантливый, дисциплинированный, активный, а значит, его любят и уважают в школе, и, следовательно, можно не беспокоиться за его будущее. Родители, заботясь о дальнейших успехах ребенка, отгораживают его от «слабых» и «плохих» одноклассников, неохотно принимают их в дом, чтобы не мешали заниматься, хотя и осторожно, но все же просят учителя пересадить ребенка подальше от «неуспевающего», активно вмешиваются в выбор для него друзей.

В «тройках» родители видят или явную неспособность ребенка добиться большего, или же невнимание к нему учителя. Последнее превалирует. Поэтому каждая посредственная отметка нередко в семье расценивается как результат недоброжелательности, несправедливости педагога. При встрече с учителем часто возникают конфликты с обоюдными упреками в невнимательности к ребенку. На этой же почве происходят ссоры между супругами, между родителями и ребенком.

За «тройки» наказывают, лишают ребенка развлечений и удовольствий, не балуют подарками, постоянно напоминая, что

надо стараться хорошо учиться. И если это не помогает, смиряются. «Твердый троечник» получает все большую свободу. Он много времени проводит в играх с товарищами, занимается интересным ему делом: часто такие «средние» увлекаются спортом и даже чтением книг, принимают участие в домашней работе, Охотно выполняют трудовые поручения, тем самым они как бы компенсируют учебные неудачи. Родители, как правило, не ограничивают «троечников» в выборе друзей, рады, когда они занимаются вместе с товарищами, особенно «отличниками». Появление «четверки» или даже «пятёрки» по тому или иному предмету расценивается как результат имеющихся потенций, которые не реализуются из-за лени, отсутствия воли, усидчивости. Появляется надежда на изменение положения: «Надо доказать всем, на что ты способен!», «Чем ты хуже своих одноклассников – „отличников“?» Все это на время вновь меняет отношение взрослых к ребенку.

Если «троечник» приносит домой «двойку», на него обрушиваются упреки в том, что он в последнее время совсем распустился, забросил уроки, а учитель обвиняется в пристрастии к нему. Начинаются брань, ссоры, ребенку предрекают печальное будущее, вновь к нему применяют различные меры наказания.

Совсем тяжелая жизнь у «двоечника». Его «двойки» в семье принимаются по-разному: как результат «злонамеренности» учителя, или полного отсутствия чувства долга у ребенка, или его лени, халатности, неспособности. Каждая очередная «двойка» ухудшает его взаимоотношения с членами семьи: они не хотят с ним разговаривать или бранят, каждую минуту напоминают о «двойке», угрожают разоблачением перед людьми, близкими к семье. Один из впечатляющих моментов переживания очередной «двойки» в семье представлен на известной картине Ф. П. Решетникова «Опять двойка!». Осуждающая, ироническая улыбка на лице дошкольника-братишки, полный порицания и упрека взгляд сестренки-пионерки, полное горя и обиды лицо матери обращены к только что вернувшемуся из школы мальчику, который стоит посреди комнаты с портфелем в руке и печально смотрит в сторону, признавая свою вину перед всеми. Только собака непричастна к этой драме: она бросилась к мальчику, выражая тем самым свою радость по поводу возвращения домой дружка.

Конфликты родителей с учителем, школой, раздражение которых опять выплескивается на ребенка, довершают грустную картину жизни «двоечника».

Разрядку от постоянного напряжения «двоечник» ищет в кругу друзей, среди которых в основном такие же неудачники.

Родители, желая отгородить его от «сомнительных» компаний, запрещают ему надолго выходить из дому, пробуют подружить с «хорошими» учениками, но эти попытки не всегда увенчиваются успехом.

Отметки детей во многом определяют не только взаимоотношения в семье, но и самочувствие родителей на работе, в том общественном кругу, с которым они находятся в постоянном общении. Родители «отличников» с гордостью рассказывают другим, какие у них хорошие, способные дети; родители «троечников» в большинстве случаев отмалчиваются или уклоняются от обсуждения учебных успехов своих детей, зато часто говорят о том, какие они трудолюбивые, отзывчивые; родители же «двоечников» не скрывают своего отрицательного отношения к школе, педагогам или же откровенно сетуют на то, что их сын (дочь) лентяй, грубиян, не любит учиться, и просят помощи и совета.

По отметкам родители судят не только об отношении ребенка к учению, но и о нем самом: стал ли заниматься усерднее или совсем забросил уроки и интересуется «черт знает чем»; стал ли добрее и отзывчивее или ведет себя по-хамски, вызывающе, не обременяя себя общими семейными заботами; хорошие ли у него товарищи или завел дружков «похуже себя» и без дела околачивается вместе с ними и т. д. и т. п. С разными оттенками произнесённое «Вот видишь!» суммирует как логический результат одобряемое или не одобряемое взрослыми поведение ребенка до получения последней отметки.

Когда ребенок получает отметку ниже ожидаемой, взрослый чувствует, что ребенок чего-то не знает, что-то не умеет, не может, что ему надо помочь. Но в чем и как, он не в силах разгадать, так как в отметке все это затемнено. Поэтому формы помощи ребенку порой оказываются крайне противоречивыми и недейственными. К сожалению, распространенной является помощь, именуемая нами административной: это лишение ребенка на более или менее продолжительное время развлечений и общения с товарищами, отстранение от домашних дел и забот, насильственное усаживание его за рабочий стол: «Пока все не выучишь, не встанешь!», «Никуда не пойдешь, пока все уроки не приготовишь!», «Не буду твоих товарищей впускать, они тебе мешают!», «И чтобы разговора не было о телевизоре!», «Все проверю, как выучил!» и т. д.

Конечно, есть семьи, где к отметкам относятся по-иному: обращают внимание, чтобы «отличник» не зазнавался, дружил с «отстающими»; «троечнику» создают условия, чтобы он поверил в свои силы и возможности; «двоечника» окружают общей

атмосферой сочувствия, стремясь оказать необходимую помощь.

Отметка и личность школьника. Как реагирует учащийся на изменение отношений и усложнение общения в семье? Если бы общение с окружающими, привязанность к ним не являлись сильнейшей потребностью, возникшей с детства, то всякие изменения в отношениях не имели бы значения для ребенка, не влияли бы на его психологическое состояние. Однако такая потребность, характеризующаяся избирательностью и зафиксированная в привязанностях, во многом определяет поведение ребенка. Привязанность, по словам В. Н. Мясищева, «выражает стремление быть ближе к объекту привязанностей, сидеть рядом» надевать его вещи, говорить с ним, воспринимать то же, что он, привлекать его внимание к своим впечатлениям, делиться или действовать, как он, и т. д.» [64, стр. 18].

Всякие изменения в семейных отношениях вызывают у ребенка болезненные переживания. С **одной стороны,** он дорожит сложившимися доверительными отношениями с отцом, матерью, бабушкой, дедушкой, братьями и сестрами, а также другими членами семьи; привязанность и любовь к ним, и осознанность своей зависимости от них ведут его к необходимости сохранения и укрепления этих отношений. С **другой стороны,** эти отношения часто нарушаются из-за многих разнообразных, субъективных и объективных причин, среди которых ведущими являются результаты его учебной деятельности, его поведение в школе. А так как практически невозможно полностью удовлетворить уровни притязаний окружающих по отношению к ребенку, то хронические переоценки сложившихся отношений в системе общения в семье становятся неизбежными.

Так как ребенок по ряду причин не всегда может сохранить добрые отношения к себе близких из-за неудач в учении, он часто ищет **другие** пути предотвращения ожидаемых осложнений в семье. Перечислим некоторые из них. **Добывать** желаемую (а не полагающуюся) отметку с помощью списывания, подсказки товарища, чужой тетради для домашних заданий и представлять такую незаслуженную отметку семье как результат своего усердия. **Сотворять** желаемую отметку путем самовольного занесения ее в дневник и классный журнал, незаметного исправления ее на более высокую, которая также выдается как действительная. Искусно стирать нежелаемую отметку в тетради для домашних заданий, дневнике и классном журнале или даже уничтожать саму тетрадь или дневник, а родителям объявлять, что дневник или тетрадь потеряны. **Скрывать** получение плохой отметки и говорить дома, что сегодня

не вызывали и не оценивали, результаты контрольной не объявляли. **Предупреждать** выставление низкой отметки путем заблаговременного уведомления учителя о мнимой болезни матери. Упрашивать учителя на этот раз не ставить (или ставить желаемую) отметку за опрос. Пропускать уроки, опаздывать на урок (пока идет опрос), а дома говорить, что «сегодня ничего нового не было». Безнравственность таких действий очевидна. Однако подобные «деяния» до поры до времени могут оставаться нераскрытыми, а школьник тем временем успевает выправить положение или, в крайнем случае, оттянуть конфликт, разрядить его. Вначале, когда школьник впервые прибегает к таким способам предотвращения ожидаемых осложнений, его удручает возникшая ситуация «благополучия», возможно, ему хочется во всем признаться родителям, что иногда и происходит при благоприятных условиях. Но чаще бывает так. Если вначале он боялся последствий получения нежелаемой отметки и поэтому лгал, то теперь он справедливо опасается более тяжелого наказания, ибо его вина возросла: он получил нежелательную отметку (это раз), солгал, что получил высокую отметку (это два), и совершил подлог, переправив «3» на «5» (это три).

И ребенок, стремясь сохранить созданное им мнимое благополучие, прибегает к новым уловкам и ухищрениям. Если же его проступок остается нераскрытым и безнаказанным, он все с большей легкостью прибегает к этим способам и все меньше думает о последствиях своих действий. Так могут поступать не только «двоечники» и «троечники», но и «ударники» и «отличники», страшась нарушения добрых взаимоотношений в семье из-за нежелаемой для взрослых отметки.

Можно отметить и другие последействия отметки на положение ребенка в семье: так, увидев, что отметка приобретает особую значимость для родителей, школьник может диктовать свои условия, которые должны быть удовлетворены как плата за хорошие отметки (купить что-то, взять в поездку и т. д.). Механизм такого обоюдного обмена отметками и удовольствиями тот же самый, что и механизм предыдущих явлений.

В младших классах подобные ситуации встречаются не столь часто, однако и здесь дети приобретают первые «навыки» добывания, уничтожения и сотворения отметки.

И происходит это, потому что, осознав влияние отметки на отношение к ним окружающих и не справляясь с возникшими трудностями в учении, дети готовы в вынужденной ситуации пользоваться недозволенными путями для управления этими

отношениями.

Таким образом, отметка, призванная сугубо условно выражать уровень знаний, умений и навыков учащегося, в действительности превращается в характеристику его личности в целом, влияя на все сферы его жизни и регулируя его отношения и общение.

Таким образом, отметка «затрагивает сознание и чувство ученика, ее «переживают не только ученики, но и их товарищи, родители» [72, стр. 357]. Но развивает ли отметка «чувство коллективизма и товарищества» [70, стр. 168], «собственного достоинства и ответственности», воспитывает ли «выдержку и самообладание» [72, стр. 348], укрепляет ли «волю и повышает ответственность за выполняемую работу» [86, стр. 206], пробуждает ли самолюбие, гордость и стыд и вообще формирует ли нравственную личность? Думается, что положительно ответить на эти вопросы было бы неправомерным[3].

В отметках выражается сущность социальных отношений школьника. То, чего требует общество от ученика – хороших и глубоких знаний, прочных умений и навыков, примерного поведения, опосредствовано отметкой, ибо она признана школой «зеркалом, отражающим» [57, стр. 152] уровни достижений ученика в этом направлении. Общественная оценка качества достигнутых учеником результатов и осознания им необходимости выполнения своего общественного долга тоже опосредствована отметкой. На стыке этих сложных взаимозависимостей и кристаллизируются в отметке основные ожидаемые тенденции смены социальных отношений и характера общений. Ребенок, вначале стремившийся к отметкам, в надежде иметь дело только с наивысшими из них, на своем опыте скоро убеждается, как они усложняют и определяют его жизнь.

Что мы могли бы увидеть в тех или иных цифрах, ставших для ученика отметками, если бы появилась возможность рассмотрения их последействия? Воспользуемся обобщенными, меткими и образными характеристиками А. В. Петровского, высказанными им в адрес отметок.

Торжествующая «пятерка». *Гордость и полное удовлетворение родителей, сидящих за партами учеников на родительском собрании, их высокомерные, сочувствующие взгляды, поучающие реплики в адрес родителей менее успевающих учеников; чувство повышенного престижа в разных социальных кругах (среди родственников, соседей, сослуживцев). Радостные и довольные лица родных при каждом возвращении ребенка из школы с новой «пятеркой», удовлетворенные возгласы: «Молодец,*

я так и знала!», «Ах ты мой хороший!».

Особое положение «отличника» в классном коллективе, осознание своей исключительности перед одноклассниками и ребятами во дворе. Отдаление от «отстающих», «слабых», «плохих» товарищей; высокомерная помощь «отстающим». Объективированные критерии при подборе товарищей и друзей. Расширенные права в школе и в семье, привычка к поощрениям и подаркам родителей. Полное доверие со стороны взрослых и свободное пользование им. Нередко зависть одноклассников, разрешаемые в его пользу конфликты, самонадеянность, усиление стремления быть первым во что бы то ни стало.

Обнадеживающая «четверка». *Поощрения со стороны родителей и надежда на большие успехи: «Сохрани положение!», «Так держать!», «Можешь стать отличником!». Повышение престижа среди одноклассников (и, соответственно, родителей среди родственников, соседей и сослуживцев), расширение прав, усиление доверия и т. д. и т. п.; но если «четверка» означает снижение успеваемости, следуют противоположные реакции. Со стороны родителей – воздержание от похвалы и ласкового обращения, сужение прав и лишение некоторых удовольствий, приостановление выполнения обещаний; со стороны ребенка – переживание ущемленного престижа перед одноклассниками, членами семьи и близкими людьми.*

Равнодушная «тройка». *Обычно родители не выражают ни радости, ни озлобления, может быть сожаление, что ребенок упорно не желает (или не может) перешагнуть через «тройку», или же удовлетворение, что не оказался в «двоечниках». Без особых эмоций воспринимается такая «тройка» и в классе.*

Картина немного меняется, если ученик перешагнул барьер «отстающих» и вышел в «средние». В таких случаях радость родителей перемешивается со страхом; как бы не вернулся обратно. Желая закрепить успех, родители сдержанно хвалят ребенка или поощряют подарком.

Угнетающая «двойка». *Раздражение и гнев родителей, конфликты с учителями, скандалы в семье. Полное лишение прав, установление жесткого контроля и усиление требований. Угнетенное, напряженное положение ученика в семье и классе, уязвленное самолюбие, суживание сферы общения с одноклассниками; насмешки товарищей, «проработки» на собраниях, в стенгазете, и как реакция – дерзость и озлобление. Резкое изменение отношений и в том случае, когда из «средних» попал в «слабые». Горькое переживание осложненного положения в классе и семье, постоянное выслушивание нотаций от родителей, учителей и «сильных» одноклассников; ложь, чтобы избежать*

наказаний, и переживание разоблачений.

Таков в общих чертах психологический смысл и социальная сущность отметок, среди которых преднамеренно не выставлена в анфас и профиль «единица», которую можно было бы назвать уничтожающей. Во-первых, она применяется на практике в исключительных случаях, объединяющих незнание и дерзость ученика с озлобленностью педагога, и поэтому может выражать скорее крайнее обострение отношений между ними, нежели объективную оценку уровня знаний учащегося. Во-вторых, она может вызывать у одноклассников даже сочувствие к попавшему в беду товарищу из-за несправедливости педагога, а у родителей – смех сквозь слезы, горькую иронию в адрес как ученика, так и его учителя[4].

Из-за редкости выставления «единицы» можно утверждать, что в нашей школе действует в основном четырехбалльная система. Разумеется, смена отношений и характера общения в зависимости от получаемых ребенком отметок определяется и семейными традициями, общей культурой родителей, мы же отметили лишь общую тенденцию, когда отметка превращается в идол. «С первых дней школьной жизни на тернистом пути учения перед ребенком появляется идол – отметка. Для одного ребенка он добрый, снисходительный, для другого – жестокий, безжалостный, неумолимый. Почему это так, почему он одному покровительствует, а другого тиранит – детям непонятно… Он (ребенок. – *Ш. А.)* старается удовлетворить или – на худой конец – обмануть идола и постепенно привыкает учиться не ради личной радости, а для отметки» [92, стр. 65].

Так отметка превращается в средство общественного давления на учащихся. Как бы ни старался педагог не пугать учеников своим контролем, проверкой и оценкой, не превращать их в «орудие страха и наказания, а делать из них педагогическое средство побуждения учащихся к активной самостоятельной работе» [72, стр. 348], как бы ни вел он этот процесс в спокойной, доброжелательной обстановке, чтобы ученики «не боялись и чрезмерно не волновались» [70, стр. 136], ученик все равно будет полон смутных переживаний, в которых смешаны и надежда, и страх, и радость, и огорчение, так как по опыту он уже знает, какие могут быть последствия той или иной отметки в его личной жизни.

К какому же выводу приводит нас все сказанное выше?

Мы склонны представить его в виде следующего силлогизма.

Учебная деятельность – общественно важная и ведущая деятельность в социальной жизни школьника.

Для школьника характер социальных отношений имеет

жизненный смысл.

Отметка – единственный формальный отражатель результатов учебной деятельности школьника.

Следовательно, отметка становится регулятором социальных отношений в жизни школьника и регулятором его учебной деятельности.

Отметка в учебной деятельности школьника

Для раскрытия роли отметки в учебной деятельности школьника необходимо уяснить: с каким статусом входит она в нее, претерпев общественное детерминирование и став общественно значимой. В связи с этим встает вопрос о мотивах учебной деятельности, о ее движущих силах. В не столь уж далеком прошлом в педагогике проблемам мотивации не уделялось должного внимания. Даже при рассмотрении психологических основ процесса обучения в некоторых учебниках педагогики и дидактики авторы довольствовались анализом отдельных психологических процессов – внимания, мышления, памяти, эмоций, воли, не касаясь такого детерминанта целостной модификация личности, как потребности и мотивы.

В связи с переходом на всеобщее среднее образование и новое содержание обучения, проблемы мотивов, познавательного интереса становятся все более актуальными. Переосмысливание процесса обучения с этой точки зрения приводит к более рациональным путям формирования мотивов учебной деятельности. Под традиционным вопросом дидактики «Кого учить?» мыслится уже личность школьника, а не его отдельные психические свойства. Делаются попытки более конкретной, определенной постановки этого вопроса: «Ради чего учится школьник?», «Как приохотить ребенка к учению?».

Исследование мотивационного отношения школьника к учению охватывает большую группу психолого-дидактических проблем, в том числе таких, как характер самого обучения, его методы, содержание образования и, что в данный момент представляется нам особо важным, оценочная сторона обучения. Именно здесь зарождается группа мотивов, которые направляют учебную деятельность школьников. Это стремление к поощрению и одобрению, к занятию достойного положения в классном коллективе, к завоеванию звания хорошего ученика, «отличника», к доставлению радости родителям и близким, к опережению одноклассников и т. д. и т. п. Сюда включаются такие мотивы противоположного содержания, как желание избежать порицания и наказания, раздражения родителей, восстановить утраченное положение хорошего ученика, снискать расположение и доверие товарищей, учителя, родителей и др.

Все эти тенденции проявляются в отметках как главных показателях успехов и неудач ученика. Отметки как бы

синтезируют мотивы учебной деятельности и придают ей многозначность.

В дидактических исследованиях, особенно в курсах общей педагогики и дидактики, признается, хотя и неохотно, что «отметка является одним из мотивов учения» [37]. Из психологических же исследований явствует, что «отметка является для школьников всех возрастов **важным** мотивом их учебной деятельности» [21, стр. 105] (выделено нами. – *Ш. А.).* Отношение к отметкам имеет свой генезис. В I–II классах дети отметку связывают со своим прилежанием, а не с результатом учебной деятельности, отметки в их сознании пока не приобретают самостоятельного значения, и они не «гонятся» за отметками. В дальнейшем положение меняется. Уже с III класса у школьников появляется тенденция «учиться ради отметки». Эта тенденция с каждым годом возрастает, ослабевая лишь в старших классах. У отдельных групп учащихся сильно развито стремление получать хорошие отметки во что бы то ни стало, даже если они этого не заслужили. Это и есть погоня за отметкой. Происходит как бы «фетишизация» отметки, стремление придать ей самостоятельную ценность [21, стр. 128].

Отметки нужны учащимся в первую очередь для улучшения или упрочения своего положения в классе, а лишь потом – как показатели знаний. Многие школьники учатся из-за строгости родителей, чувства обязанности и долга, необходимости быть образованными. И самое меньшее количество учащихся проявляют интерес к учению как потребность в познании [21, стр. 73].

С III класса многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их прилежание уменьшается [21, стр. 66; 36, стр. 25].

В этих условиях отметки выполняют функции принуждения, подстегивания, поощрения. Вот типичные высказывания школьников по этому поводу:

«Я буду получать хорошие отметки, и меня будут любить папа и мама. Но этого нелегко добиться. Надо внимательно готовить уроки и не смотреть по сторонам». (III класс)

«Я хочу получать только хорошие отметки для того, чтобы все могли сказать: „Вот какая хорошая девочка!”» (IV класс)

«Я хочу получать хорошие отметки, чтобы стать отличником, чтобы меня все уважали, и хочу окончить школу и получить золотую медаль». (V класс)

«Я стараюсь получать хорошие отметки, чтобы быть развитым человеком и не отставать от хороших друзей. Хорошие отметки – правильная и нужная жизнь, плохие – обратное». (VI

класс)

«Я хочу получать отличные отметки, чтобы пользоваться авторитетом среди своих товарищей, и со мной будут дружить! Добиваюсь я их усиленным трудом». (VII класс)

«Пятерки, конечно, хорошо. Родители больше заботятся, приятно иметь хорошего сына. Отношение учителей меняется, на пятерочника смотрят не как на двоечника». (VIII класс)

«На двоечников вечно учителя сердятся, и директор вызывает. Ребята тоже их подстегивают, да они не слушают». (VII класс)

«Отметку я хочу только как отметку, как показатель знаний она для меня ничто!» (X класс)

Стремление «учиться на отметку» обнаруживается и в том, что часть учеников не занимается равномерно, отметки «скачущие»: то «4», то «2», то «5» и т. д. Процент таких учащихся постоянно растет: от 10 % в III классе до 51–53 % в VI–VIII классах. Как правило, они «подтягиваются» к концу четверти и особенно к концу года. «Некоторые учащиеся избирательно пропускают те уроки, к которым они не подготовились» [21, стр. 117–118].

О мотивационной значимости отметки говорят и результаты проведенного нами опыта. По нашей просьбе 12 учителей III–IV классов три дня подряд неожиданно вызывали одних и тех же «хороших» учащихся, опрашивали их и ставили отметки. Средняя отметка 3,8 вызванных учащихся в первый день составила 4,1; во второй (ученики уже не ожидали вызова) – 3,6; в третий день – 2,9.

Подобная тенденция подтверждается следующим опытом. Когда учащимся III класса среди других разнообразных задач предложили выбрать из цифр от 1 до 9 (красиво написанных на картонках) любую, большинство (86 %) выбрали цифру 5. На вопрос «Почему вы выбрали именно эту цифру?» учащиеся отвечали: «А какую же еще выбирать? Это же „пятерка“, высшая отметка!»

Усиление мотивационной роли отметки происходит в ущерб мотивам, связанным с познавательным интересом учащихся. Специальное исследование показало, что интерес к учению проявляют 4 % учащихся III класса [21, стр. 73], высоким уровнем познавательного интереса характеризуется лишь 24 % учащихся V–VIII классов; 36 % учащихся проявляют средний, а 40 % – низкий уровень познавательных интересов [119, стр. 219].

Этой же тенденцией характеризуются и уроки. Специально изучив проблему познавательного интереса, Г. И. Щукина приводит данные о том, что в современной школе в среднем 30 % уроков проходят при высоком уровне интереса учащихся,

а примерно 10 % уроков характеризуются полным отсутствием интереса. Хотя автор, исходя из этих данных, считает, что значительная часть уроков отличается высоким интересом учащихся, а уроков, на которых отмечается полное отсутствие интереса, очень мало [119, стр. 196]. Однако, если принять во внимание, что 70 % уроков в современной школе характеризуются полным или частичным отсутствием познавательного интереса школьников, то такую оценку следует считать неадекватной действительности. Фактически выходит, что на подавляющем большинстве уроков учащимся не предлагаются виды деятельности, способствующие активизации их познавательных интересов. Поэтому 76 % учащихся проявляют средний и низкий уровень познавательного интереса.

Отметки как бы перекрывают стоящие за ними знания, умения и навыки, стирают из общего процесса учений способы самого учения, да и сам процесс учебной деятельности. Проследим процесс циркуляции отметки в учебной деятельности школьника.

Формализованное описание этого процесса представлено в схематичном изображении (см. схему 3).

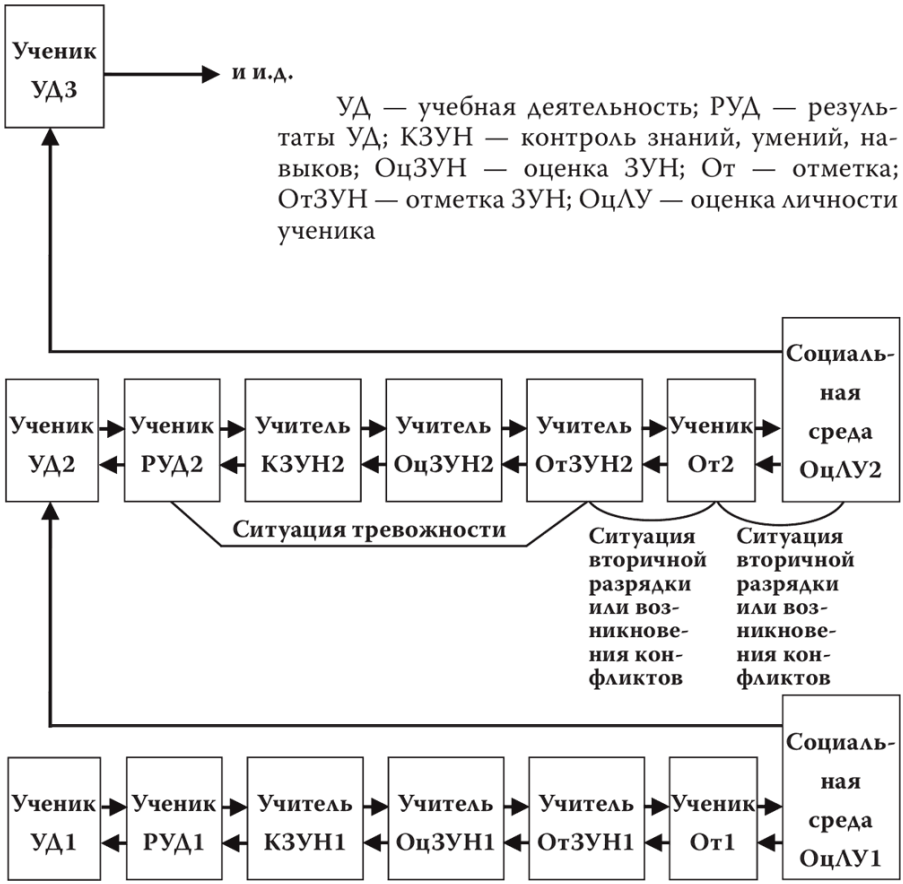


Схема 3. Социальная детерминированность и т. д. учебной деятельности школьника через отметки

Попытаемся придать содержательный смысл начальному циклу этой схемы. С целью усвоения определенного учебного материала ученик осуществляет учебную деятельность УД1 (на уроке и при выполнении домашних заданий), в которой в большей или меньшей степени проявляет старание и усердие, определенные знания и умения, учится ориентироваться и оперировать соответствующими способами деятельности с предметом.

Собственно учебная деятельность может быть осмыслена и организована учеником как умственная активность, направленная на усвоение знаний, умений и навыков.

В таком случае он больше будет склонен к объективной оценке ее результатов вне зависимости от потраченного труда. Однако учебная деятельность может переживаться школьником и как процесс, унесший много труда и стараний. Тогда результат учебной деятельности школьник будет расценивать именно с этой

позиции, т. е. субъективно, в зависимости от затраченного труда и энергии. Такая позиция присуща младшему школьнику (особенно же ученикам I и II классов), хотя она не покидает его и в последующих классах. Ученик и впредь строго не отчленяет учебную деятельность (т. е. старания, усердие и др.) от ее результата (от усвоенных знаний, умений и навыков) и хочет, чтобы они педагогом были оценены в целостности.

Результаты учебной деятельности школьника (РУД1) проявляются во взаимоотношениях и общении с учителем. Это происходит в основном в форме контроля, проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся. Материализованным выражением результатов этих процедур является отметка.

Инициатором и организатором этой формы общения (как и процесса обучения в целом) является учитель. Он «выносит» на контроль результат учебной деятельности ученика, который рассматривается им как усвоенные знания, умения и навыки (контроль знаний, умений и навыков – КЗУН1), и делает его объектом оценки (оценка знаний, умений и навыков – ОцЗУН1).

Процесс оценки учитель осуществляет на основе известных и доверенных ему критериев и требований. Определенное представление о них, может быть, возникает и у ученика в результате частых оценочных суждений педагога. Оценку проверенных знаний, умений и навыков учитель выражает словесно, а затем, завершая этот процесс, смысл своего оценочного суждения, а также смысл того, что не нашло отражения в словесной оценке, но имелось в виду, заключает в условный цифровой знак – в отметку (ОтЗУН 1). Таким образом, только учителю может быть полностью известен истинный смысл отметки, которую он ставит каждому отдельному ученику.

Ученик, получив отметку (От1), по логике вещей, должен вернуться к тем же знаниям, умениям и навыкам и, усовершенствовав организацию учебной деятельности, приступить к их доработке, пополнению, упрочению. Затем эти же знания, умения и навыки должны быть повторно проверены и оценены учителем.

Вначале, в I и частично II классах, порой так и бывает. Однако это происходит не на базе отметок, а скорее на основе систематического контроля и оценки учителем чуть ли не каждого крохотного шажка школьника в учении. Тут отметка играет совершенно иную роль – утверждает позицию ребенка как школьника.

На этом этапе, в силу возрастных особенностей, детям трудно понять значение отметки и ее объективность. В смене позиций

дошкольника на школьника, «маленького» на уже «большого» отметки воодушевляют ребенка. Поэтому и восклицает маленький Петя, герой повести В. Катаева «Белеет парус одинокий», который, получив сплошные двойки, с недоумением смотрит на укоризненное лицо тети: «Как вы, тетя, не понимаете? Важно, что отметки! Понимаете? Отметки! А вы этого не хотите понять!» А затем, схватив тетрадь с выставленными «двойками», мчится во двор показывать их мальчикам. Что же касается оценивания приобретенных знаний, умений и навыков, то здесь действует возрастная логика: кто больше испачкал скатерть чернилами, тот больше виноват, а кто меньше испачкал – тот меньше виноват. Все это не зависит от побуждающих причин. И в учении то же самое: кто больше старался и трудился, тот заслуживает большей похвалы, а кто меньше старался – меньшей похвалы. И все это независимо от качества результата.

Однако учебная деятельность начинающего школьника все больше и больше детерминируется требованиями окружающих – самого учителя, родителей, классного коллектива и других общественных кругов, с которыми связи и отношения ребенка все больше укрепляются и усложняются. Отметкой как показателем выполнения учеником своего общественного долга начинают интересоваться близкие ему люди – учителя, товарищи по классу, родители, родственники, соседи, товарищи по двору, руководители кружков и секций внешкольных учреждений. В этих социальных общениях мало кто будет спрашивать, за что, за какое знание или незнание ему были выставлены те или иные отметки, какой труд вложил он в изучение учебного материала. Но ребенок может услышать от тренера по плаванию, от учителя кружка танцев, пения, авиамоделистов подобное тому, что говорил Петя своей тете: «Главное, отметки! Главное, иметь удовлетворительные отметки!»

Близкая социальная среда оценивает уже личность ученика, а не его конкретные знания, предъявляя ему свои требования, диктуя условия общения: куда ни пойди, первый вопрос, который будет задавать взрослый школьнику: «Как ты учишься?», т. е. «Какие у тебя отметки?». Оценка личности ученика (ОцЛУ1) социальной средой, осуществляемая в основном на базе полученных им отметок, глубоко затрагивает его душу, учебная деятельность меняет свою психологическую структуру, направленность, значительное место в ней начинают занимать внешние побудители взамен внутренних.

Мы проследили содержательную сторону от УД1 до ОцЛУ1 (см. схему 3). Что же происходит дальше?

Второй и каждый последующий цикл учебной деятельности

и оценки ее результатов будут все прочнее отражать влияние социальной среды. Вопрос «Ради чего учиться?» осознанно или неосознанно не будет покидать ученика. Возможно, время от времени он окажется страстно увлеченным самими знаниями, процессом познания, будет одержим своими познавательными интересами. Однако не будет одного – страстного увлечения всеми учебными предметами. Не может быть и другого – чтобы все «средние» (а их большинство) и «слабые» ученики, не владея рациональными способами учебной деятельности и с трудом преодолевая процесс учения, все-таки учили все предметы, основываясь на познавательном интересе. Познавательный интерес школьника может развиваться в другом направлении, на другом материале, его учебной деятельностью в основном будет управлять общественная среда, ее одобрение и санкции.

Путь от РУД2 до ОтЗУН2, т. е. процесс оценивания, можно назвать ситуацией переживаний и волнений. Вот как раскрывает психологическую суть этого процесса Б. Г. Ананьев: «Тот, кто еще не ответил, находится в состоянии ожидания и связанного с ним возможного успеха или неуспеха; тот, кто уже ответил, переживает реально этот успех или неуспех. Слушание в ситуации опроса тех, кого в данный момент не опрашивают, носит эмоциональный характер и обусловливается значительным волевым напряжением.

Отсюда интеллектуальные действия школьника, которого педагог спрашивает в данный момент, отражают в себе предшествовавшие опросу состояния ожидания, переживания и волевого напряжения» [11, стр. 13]. Специальные психологические исследования указывают на то, что учащиеся в процессе опроса находятся в стрессовом состоянии, переживают повышенную тревожность. Они сами редко стремятся, чтобы их контролировали, опрашивали и оценивали на отметку, если нет необходимости «исправить» отметку и положение. Переживания и тревожность сопутствуют процессу оценивания в любом случае, какой бы доброжелательной и спокойной ни была атмосфера опроса.

Однако атмосфера опроса в силу императивности обучения не всегда может быть спокойной и доброжелательной. Волнуется не только ученик, но и учитель, не сдерживающий порой свое чувство гнева и раздражительности и обрушивающий на школьника упреки. Это, в свою очередь, усиливает напряженность, что в конечном счете отрицательно сказывается на проявлении способностей школьника. Примечательны в связи с этим экспериментальные исследования Дж. Брунера. Выдвинув предположение, что от состояния повышенного напряжения

зависит степень способности индивида применять к новому материалу уже твердо усвоенные ранее кодовые системы, которые позволяют ему надлежащим путем выходить за пределы получения информации, Л. Ростман и Дж. Брунер поставили следующий эксперимент по восприятию в условиях повышенного напряжения. Двум группам испытуемых вначале предлагалось распознать некоторые короткие трехсловные предложения, предъявляемые тахистоскопически в обычных условиях лабораторного опыта. Затем «стрессовой» группе давалась непосильная задача перспективного распознавания – требовалось сообщить о деталях сложного изображения, экспонировавшегося в течение краткого промежутка времени. Во время этого «стрессового» испытания члены группы подвергались безжалостным насмешкам экспериментатора, обвинявшего их в неумении работать и требовавшего максимальной отдачи сил. Другой группе давалась простая задача по оценке уровня освещенности того же самого изображения, предъявляемого с той же экспозицией, причем испытуемых никто не бранил. Затем обеим группам снова предъявлялись для распознания некоторые предложения. Выявилось следующее: у «нестрессовой» группы имело место явное повышение порога распознания предложений и слов, у «стрессовой» же группы никакого повышения порога не наблюдалось. Самым поразительным во второй части эксперимента было то, заключает Дж. Брунер, что «стрессовые» испытуемые в оценке полученной информации либо высказывали совершенно невероятные суждения о содержании предъявляемых им слов, либо оказывались неспособными вообще выделить какие бы то ни было слова в предъявляемом материале [16, стр. 227].

Чем это вызвано?

Если дело касается только того, чтобы обнаружить пробелы в знаниях ученика, указать на это и тут же наметить пути их восполнения, и если еще педагог одновременно стремится усовершенствовать свою методику обучения, которая, возможно, явилась причиной появления пробелов в знаниях и умениях ученика, то нет серьезных оснований для тревожности и переживаний: ученик получает инструкцию, как строить учебную деятельность и на что ее направить, а педагог получает возможность улучшить процесс обучения.

Однако главное заключается в том, что у ученика в процессе общения с близкой ему общественной средой, требования которой ему необходимо удовлетворять, создается свой уровень притязаний. С одной стороны, этот уровень, с другой – слабо сформированная возможность критически оценивать свои же знания и умения, а с третьей – скрытость от него критериев,

эталонов и требований, которыми будет оперировать педагог при оценке результатов его учебной деятельности, затрудняют ученику возможность предвосхитить исход процесса оценивания. Ученик очень старался, выучил, решил, но как – это он узнает от учителя.

Таким образом, на грани уровня притязаний ученика и неведения им возможного исхода возникают переживания, волнения, тревожность, что отрицательно сказывается на выявлении им даже тех знаний и умений, которыми он хорошо владеет. Ученик волнуется даже в том случае, если его уровень притязаний нацелен на «5», а он знает, что получит «4». Ему нужна отметка на уровне притязаний, которая редко оказывается ниже полагаемой.

Вот и возникает тревожность, питающаяся переживаниями скорее за будущие отношения в социальной среде, нежели за действительно точную, безошибочную, крайне объективную отметку. Тревожность такого рода не возникала раньше, когда ребенок еще находился в процессе становления как школьник, ибо пришла с накоплением опыта общения в социальной среде и опосредствована его успехами и неуспехами в учении. Она может исчезнуть в том случае, если для ученика эти общения потеряют смысл, если он привыкнет к частой переоценке отношений и если он найдет другую среду, в которой его не будут рассматривать и оценивать через призму результатов учебной деятельности и отметок.

Вслед за ситуацией переживаний и волнений наступает критический момент: объявление отметки учителем и восприятие ее учеником (от Оц3УН2 до От2). Этот момент мы бы назвали ситуацией первичной разрядки или возникновения конфликтов. Разъясним сущность этой ситуации.

Ученика отметка может удовлетворять или не удовлетворять. Третьего состояния, когда абсолютно все равно, какой отметкой будут оценены его знания учителем, практически не существует. Это будет только видимость того, что ученика не трогает отметка, или же результат такого положения, когда он не знает, что такое отметка, и не связывает с ней каких-либо последствий. Ученик, лишь полностью оторвав себя от социальных общений, действительно станет абсолютно равнодушен к отметке. Но такого состояния не бывает.

Ситуация первичной разрядки или возникновения конфликтов характеризуется разными исходами. Среди них можно выделить две основные группы.

Первая группа – это ситуация с благополучным исходом. Уровень притязаний ученика удовлетворен: отметка,

выставленная ему учителем, соответствует или даже превышает ту, которую он хотел бы получить. Ученик полон положительных эмоциональных переживаний, радости. Отметки, полученные на уровне притязаний, принимаются учениками скорее всего как справедливые, полагаемые.

Однако здесь можно выделить и другие варианты с разными последствиями в переживаниях. Разумеется, ученик ни в коем случае не будет переживать радость из-за того, что он ожидал «двойку» и получил ее. То, что ожидается, и то, что находится на уровне притязаний, может быть совершенно разным. Считая полученную отметку справедливой, ученик, тем не менее, будет недоволен и самим собой, и педагогом («Зачем надо было именно сегодня меня вызывать?!»), который покажется ему еще более несправедливым по отношению к нему лично. Ожидая «5» и получив «4», ученик тоже будет недоволен, хотя оценочное суждение педагога заставляет принять отметку как справедливую. Однако, какие бы ни были варианты, исход выставления отметки все же следует считать благополучным, потому что ученик принимает ее.

Вторая группа – это ситуация с конфликтным исходом. Несоответствие между выставленной отметкой и уровнем притязаний и ожиданий может ощущаться учеником как несправедливость педагога и вызывать в нем отрицательную» реакцию. Отметку он не принимает, протестует против нее, считает, что она занижена, не отражает его стараний и знаний. Однако конфликт может проявляться по-разному.

Один вид проявления конфликта носит латентный характер: ученик недоволен педагогом, не согласен с отметкой, не принимает ее, однако не выражает этого резко и явно не протестует. В душе он винит педагога, находит аргументы в свою пользу: «Ведь ответил на все вопросы, что ему еще нужно было?», «Почему нарочно задал такой сложный вопрос?.. Хотел меня провалить!», «Я же не хуже других отвечал… Он им поблажки делает, а мне – нет!». Потом, возможно, он об этом будет говорить и с товарищами, ища у них поддержки.

А в самой ситуации разрядки и конфликта он будет молчать и сдерживать свои чувства.

Другой вид проявления конфликтного состояния – это явный конфликт: ученик высказывает свое недовольство, начинает спорить с педагогом и упрекает его за несправедливость по отношению к нему, не дает дневник для записи отметки, повышает голос, плачет, мешает продолжению урока и т. д.

Латентные конфликты возникают уже в начальных классах, не прекращая своего существования и на всех последующих

ступенях обучения. Явные конфликты значительно усиливаются в средних и старших классах, беря свое начало в основном в IV–V классах.

Мы назвали эту ситуацию разрядки или возникновения конфликта первичной, имея в виду, что в дальнейшем в своей социальной среде ученик окажется, может, быть, в более сложной ситуации разрядки или возникновения конфликтов, и это будет уже вторичная такая ситуация, имеющая другой содержательный смысл (на схеме 3 От2 – ОцЛУ2). Вторичная ситуация разрядки или возникновения конфликтов может длиться дольше и возникать много раз – с товарищами, коллективом класса, с мамой и папой в отдельности и т. д. В этой среде ученику часто будут напоминать о его недавних неудачах, с ними будут связывать другие его поступки. Те конфликтные проявления, которые возникли на месте, на уроке, – это были предвосхищающие конфликты, цель которых заключалась в том, чтобы еще раз попытаться предотвратить очередную серию надвигающихся конфликтов в своей социальной среде.

Все, с чем встречается школьник в общении с окружающими его людьми, имеющими большее или меньшее значение для него, – будут ли это: одобрение, похвала, забота, признание его авторитета и мнения и вообще его личности, или, наоборот, порицание, ругань, усиление требований, ущемление его достоинства и личности в целом, – находит прямое отражение в характере и психологическом смысле его последующей учебной деятельности. Отметка, в сжатом виде носящая в себе возможности изменения социальных отношений, формы проявления которых будут зависеть от конкретных условий среды и сложившейся практики воспитания, и циркулирующая во всем учебном процессе, особенно же в учебной деятельности школьника, часто будет менять психологическую природу этой деятельности. В некоторых же случаях может «застрять» в ней и, вместо того чтобы стимулировать учебную деятельность, способствовать ее приостановлению, задержке, прекращению.

Некоторые конкретные данные могут еще глубже охарактеризовать процесс циркуляции отметки в учебной деятельности школьника.

С этой целью обратимся к результатам специальных исследований, проведенных А. И. Липкиной и Л. А. Рыбак [55].

Около 40 % учащихся старших классов (включая VIII класс) считают, что они сами более правильно оценивают свой знания, нежели учителя; до 47 % учащихся предполагают, что более правильные оценки выставляются учителем.

Однако около 70 % учащихся тех же классов считают, что

важнее, как оценивают другие, а не сами (за последнее высказывается около 24 % учащихся); это обосновывается ими следующими типичными высказываниями: «Конечно, я сам лучше знаю свои дела и могу их правильнее оценить, но что такое моя оценка? Ведь жизнь мою определяют оценки, которые я получаю от других»; «Я считаю, что для каждого человека очень важно то, как он сам оценивает свою работу. Но место человека в жизни определяет то, как он оценивается другими. Практическое значение имеет то, как оценивают человека другие. В школе очень важно, как учитель тебя оценивает»; «Мало ли чего, как я сам себя ценю? Никому до этого нет дела. Нашу судьбу в школе решают „цены“, которые нам назначают учителя».

80 % учащихся с огорчением встречают отметки учителей, считая, что они недооценили их знания, труд, прилежание, нарочно занизили отметку.

У многих учащихся складываются твердые убеждения о субъективности педагогов в оценке их знаний: «Когда тебя систематически недооценивают, то постепенно пропадает желание работать по предмету. Учителям следовало бы знать, что когда учащийся получает заниженные оценки, то он теряет интерес к учению»; «У многих учителей, чаще всего на основании первого ответа, складывается мнение об ученике. Потом уже, хоть расшибись в лепешку, выше той оценки, которую поставили в первый раз, не поставят»; «Есть такие учителя, которые, из-за того, что ученик не проявляет достаточного уважения к его урокам, потому что они неинтересные, снижают оценку его знаниям, хотя знает он предмет на „отлично“. Нехорошо мстить учащимся таким образом».

Около 95 % учащихся предпочитают не рассказывать родителям и товарищам вне школы о своих неуспехах; 65 % учащихся рассказывают только о своих успехах в учении.

Как видим, отношение школьников к учению (и не только к учению) сильно детерминировано сложившейся оценочной системой обучения. Каково это отношение и как оно влияет на учебную деятельность школьника, на его учебную активность в процессе обучения? Для выяснения этих вопросов нами была проведена серия экспериментов. В одном из них регистрировалась внешняя активность школьников на уроках.

В качестве единицы внешнего проявления учебной активности школьника на уроке мы определили его реакцию на любое частное задание, вопрос, задачу, которые планируются учителем в связи с прохождением учебного материала. Такими могли быть: ответ на вопрос педагога, пересказ содержания рассказа, решение задачи у доски или продолжение ее решения,

начатого другим.

Эти единицы активности могут представлять или составные части коллективной учебной деятельности, или завершенную учебную деятельность отдельного ученика.

Однако изолированная регистрация таких внешних проявлений учебной активности не сможет создать у нас определенного представления о «включаемости ученика в процесс обучения, о характере его учебной деятельности и, самое важное, о направленности этой активности на уроке. Поэтому наряду с регистрацией единиц внешней учебной активности школьника регистрировались такие характерные показатели, как добровольность включения в активность, результаты каждой единицы активности, отключенность от активности, содержание активности (т. е. вопросы и задания педагога[5]).

Для дальнейшего обсуждения эксперимента и его результатов следует ввести условные обозначения конкретных форм этих единиц.

Двусторонняя активность: ученик сам стремится ответить на поставленный учителем вопрос, решить задачу и выполнить задание, и это стремление выражает поднятием руки, просьбой. Однако активность ученика может завершиться правильным или неправильным (неверным) исходом. Эти единицы учебной активности мы обозначаем А1 – двусторонняя активность с правильным исходом и А2 – двусторонняя активность с неправильным исходом.

Односторонняя активность: ученик сам не проявляет инициативы отвечать на задаваемые учителем классу вопросы и задания, не поднимает руку, но его вызывает учитель и требует разрешения учебной задачи. Здесь тоже активность ученика может завершиться правильным или неправильным исходом. Для обозначения этих единиц активности вводятся символы В1 – односторонняя активность с правильным решением задачи и В2 – односторонняя активность с неправильным решением задачи.

Отключение от процесса обучения: невнимательность, увлечение чем-то другим, разговор с товарищем, проявление сонливости и др. Эти данные мы обозначили символом С.

В эксперименте практически невозможно было регистрировать исключительно все проявления активности, например, готовность ученика ответить (поднял руку) или нежелание проявить инициативу в ответе (не поднял руку); невозможно было также вести учет всякого отключения ученика от процесса обучения из-за трудности определения этого состояния. Тем не менее, обработка материалов позволяет

представить более или менее полную картину активности школьников на уроке.

Регистрация и учет хода урока проводились следующим образом: сидевший в конце каждого ряда регистратор следил за активностью каждого ученика этого ряда и заносил в матрицы условные знаки проявления той или иной формы активности и отключения от процесса обучения. Отдельно регистрировались ход задаваемых учителем вопросов, заданий, задач, его обращения организационного характера, парциальные оценки, выставление отметок и др. Регистрацию каждого урока подобным образом проводили 3–4 человека[6] (те, кто регистрировал в матрицах единицы активности каждого ряда, и те, кто вел протоколы с записью задаваемых учителем вопросов и задач). Было зарегистрировано 22 урока в течение полной недели (с понедельника по субботу включительно) в одном III классе[7].

На этом этапе, как показывают исследования [21], уже проявляется определенное отношение школьников к учебной деятельности. Методика была заранее апробирована в других классах, а в основном классе, который в дальнейшем мы будем называть контрольным[8], за неделю раньше группа экспериментаторов проводила предварительную работу, чтобы учащиеся и педагог привыкли к тому, что в классе присутствуют посторонние.

Обсуждение результатов предпочитаем начать с показа того общего направления процесса обучения, в который были вовлечены ученики контрольного класса. Это можно увидеть из анализа задаваемых учащимся вопросов, задач и заданий (см. табл. 1).

Таблица 1. Классификация учебных задач и мер по их организации; их удельный вес на уроке (в %)

Классы	Всего учебных задач по мере их организации в течение недели	Учебные задачи			Меры по орагизации учебных задач		
		Развивающего характера	Связанные с выявлением и закреплением знаний	Передающие информацию учителя	Распоряжения и поручения	Одобрение (похвала, хорошая отметка)	Порицание (наказание, плохая отметка)
Контр. III	1724 100 %	13,45	49,07	12,87	8,81	2,43	1,68
Экспер. III	878 100 %	30,18	21,86	16,28	12,2	15,92	3,53

Из табл. 1 видно, что основной упор в контрольном классе делался на выявление знаний, умений и навыков учащихся; на это приходится 49,07 % всех учебных задач. Это обычная ситуация фронтального или индивидуального опроса, когда все без исключения вопросы и задания, получаемые учащимися, основаны на вспоминании уже изученного пройденного материала (вроде: Что такое глагол? На какие вопросы отвечает глагол? Что выражает восклицательное предложение? Чем предложения отделены в этом тексте? и т. д.). Крайне мало было таких учебных задач, которые требуют от учащихся самостоятельности мысли, иного подхода, выдвижения своих предложений и т. д. Даже те учебные вопросы, которые нами включены в группу развивающих, практически не вызывали у учащихся особых затруднений: на них учащиеся отвечали сразу, моментально, и за их ответами не следовали спор, обсуждение. В эту группу входили вопросы и задания типа: Какой отрывок больше всего нравится вам в этом рассказе? Как вы понимаете это слово, выражение? Найдите непонятные слова в тексте. И др. Доля подобных и чуть более сложных учебных задач (и вопросов) развивающего характера на отдельных уроках колеблется от 22,57 % (уроки математики) до 1,66 % (уроки природоведения).

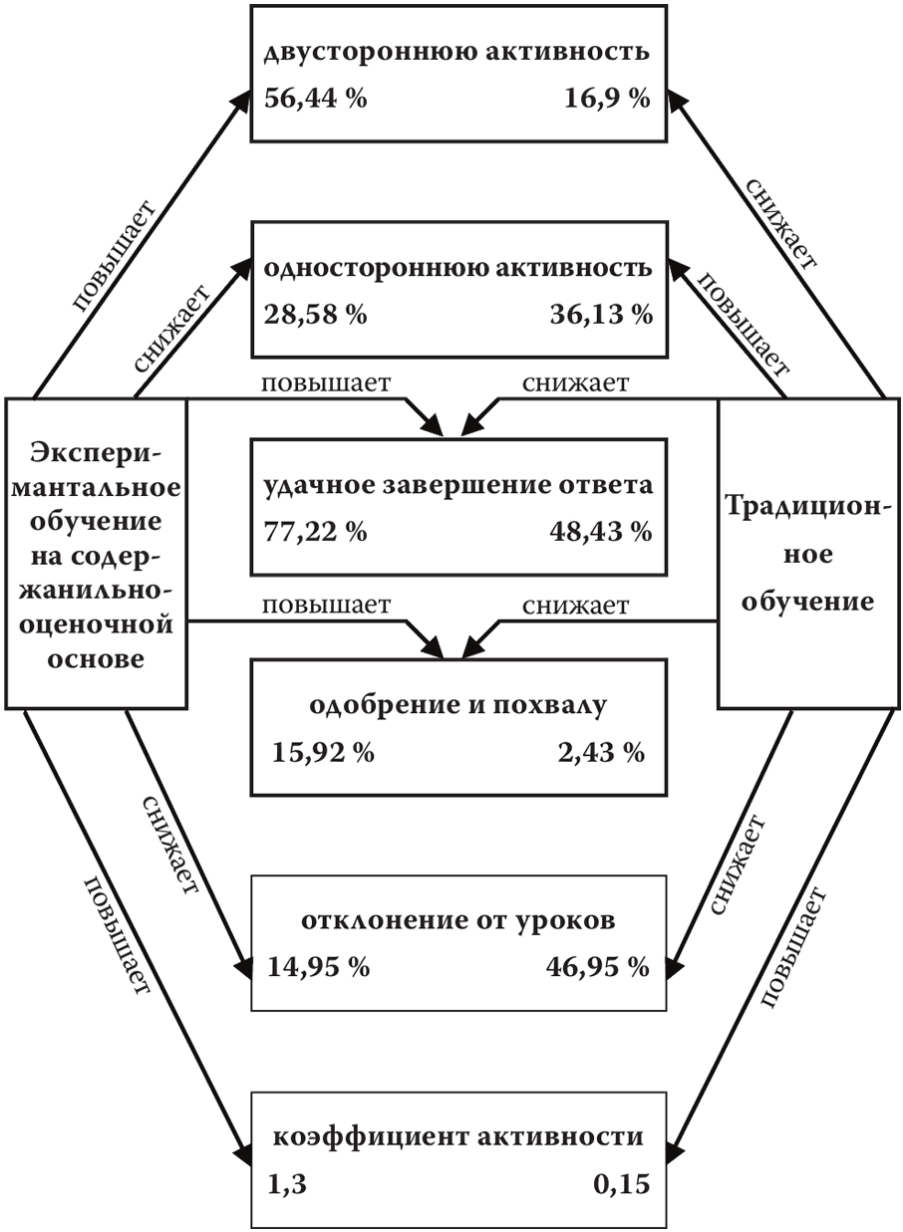


Схема 4. Направленность обучения и учебно-познавательная активность школьников

При передаче информации учителя в первую очередь пользовались рассказом, беседой, показом, во время которых учащиеся должны были внимательно слушать и смотреть. Организационные распоряжения в основном были связаны с требованиями учителя типа: «Выходи!.. Встань!.. Садись!.. Решай быстрее!.. Думай!.. Выпрямись!.. Сотри с доски!.. Слушайте

внимательно!.. Запишите!.. Не отвлекайся!..» В том же духе звучали, поощрения и порицания: «Молодец!.. Я довольна!.. Ставлю «пять»!.. Ты невнимателен!.. Чем ты занят?!.. О чем ты думаешь?.. Мешаешь всем!.. Больше надо думать!.. Если так будет продолжаться, ты останешься на второй год!.. Стыдно списывать у товарища! Посмотрим, что скажут тебе дома, когда придешь с двойкой!»

Основываясь на этих данных, мы можем сказать, что учебная деятельность школьника формируется в основном в таких условиях, когда постоянно контролируются и проверяются его знания, повторяется уже изученное, знания закрепляются путем многочисленных упражнений, и все это идет в ущерб проявлению самостоятельности мысли. Императивность управления процессом обучения вызывает чрезмерное усиление контролирующих действий педагога.

Как проявляется и какими особенностями характеризуется учебная активность школьника в этих условиях обучения? Как он принимает предложенные учителем учебные задачи? Обратимся теперь к данным активности учащихся на уроках (табл. 2).

Таблица 2. Показатели активности учащихся на уроках в течение недели (в %)

Классы	Общее к-во ед. актив.	Из всех						
		A_1	A_2	B_1	B_2	C	$A_1 + A_2$	$B_1 + B_2$
Контр. III	2560 100 %	16,05	0,85	32,38	3,75	46,95	16,9	36,13
Экспер. III	976 100 %	50,81	5,63	21,41	7,17		56,44	28,58

По данным таблицы, уровень двусторонней активности на уроках по сравнению с односторонней активностью крайне низок: 16,9 % против 36,13 %. Ясно, что учащиеся, отвечая педагогу, не стремились проявлять инициативу, выполнять учебные задания даже в том случае, когда они знали материал и могли ответить правильно (на это указывает B1, т. е. результаты односторонней активности, исходом которых являются правильные ответы). Таким образом, ученик знает, может решить предложенную педагогом учебную задачу, но не желает, не проявляет сам инициативы. В редких случаях односторонняя активность ученика заканчивалась неудачно, еще реже случаи, когда неудачно заканчивалась двусторонняя активность.

Такое положение можно объяснить следующими

предположениями.

Во-первых, ученик не желает рисковать, отвечая педагогу, когда он не вполне уверен в правильности своего ответа. Он уже знает, что по его ответам у педагога складывается определенное представление о его знаниях и это может оказать влияние на оценку его знаний с помощью отметки. При односторонней активности отрицательным исходом завершалось 11,4 % ответов, при двусторонней же вдвое меньше – 5,5 %. Тот, кто убежден в своих знаниях, действует свободнее, а кто не убежден, предпочитает не проявлять своих знаний и не давать лишнего повода педагогу высказывать свое оценочное суждение.

Во-вторых, ученик не испытывает потребности включаться в такую активность, которая не удовлетворяет его познавательным интересам. Последнее подкрепляется самым высоким процентом отключения ученика от учебного процесса, выхода его из «поля слушания» (46,95 %). Общее количество зарегистрированных случаев отключения составило 1202, т. е. в среднем 55 на каждом уроке. (Сопоставление показателей уровня активности с показателями направленности обучения см. также в схеме 4).

Должно быть, имеется внутренняя связь между насыщением педагогического процесса учебными задачами, направленными на опрос и оценку знаний, умений, навыков, и увеличением количества отклонений (отключений) учащихся от активной учебной работы. С одной стороны, неуверенность в точности и полноте своих знаний, правильности возможных догадок и опасение отрицательной оценки со стороны педагога, а с другой – слабое стимулирование познавательных возможностей и интересов процессом обучения из-за крайней облегченности заданий или, наоборот, их чрезмерной сложности являются причинами пассивности учеников на уроках.

Зарегистрированные уроки внешне выглядели вполне логичными: проверка домашних заданий, индивидуальный и фронтальный опрос учащихся, установление связи между новым и старым материалом, объяснение нового материала, закрепление его с помощью фронтальной работы и упражнений, задания на дом. Разумеется, были замечены попытки иного построения уроков, но, как правило, инвариантным оставался репродуктивный характер учебной деятельности, ее направленность на закрепление и осознание изученного. На каждом уроке выставлялось 3–5 отметок как результат индивидуальных проверок знаний учащихся. Следует обратить внимание именно на этот момент, так как он может частично объяснить мотивационную основу учебной деятельности

школьников. Внутренняя напряженность детей во время индивидуального опроса, завершавшегося оценочными суждениями и выставлением отметок, отрицательно влияла на дальнейший ход урока. Хотя об отметках редко упоминалось, тем не менее, императивность урока проявлялась в том, что дети постоянно чувствовали, что каждое их действие и высказывание непрерывно контролируется и оценивается учителем. Парциальные оценки вместе с другими формами поощрения и порицания, подобно обручу, сдерживали инициативу учащихся.

Внутреннюю, порой неосознанную скованность учащихся в процессе обучения мы можем проследить на материале опыта по свободному выбору заданий, который был проведен в том же классе.

I задание: на уроке учащимся предложили выбрать пакет с легкими и трудными задачами (по математике) с условием, что будут ставиться отметки; II и III задания: спустя два дня снова предложили выбрать и решить трудные и легкие задачи с условием, что отметки не будут ставиться и результаты решения не повлияют на окончательную (четвертную) отметку. Опыт проводился учителем на уроке, и ему придавался вид обычной классной работы. Результаты этого опыта представлены в табл. 3.

Таблица 3. Выбор трудных задач и уровень их правильного решения (в %)

Классы	1 задание Отметка ставится		2 задание Отметка не ставится		3 задание Отметка не ставится	
	Выбор	Правильное решение	Выбор	Правильное решение	Выбор	Правильное решение
Эскп. III	88,9	77,3	91,1	81,2	91,1	82
Контр. III	51,3	41,4	59	43,5	79,5	34,1

Показательно, что учащиеся контрольного класса крайне настороженно отнеслись к заверению учителя, что отметки не будут ставиться. Несмотря на это, они все-таки предпочли проявить осторожность, не решаясь брать сложные задачи, а при их выборе то и дело спрашивали: «Это правда, что не будете ставить отметки?», «А может быть, все-таки захотите поставить отметки? Тогда что будет?», «Если выберу легкую задачу, это будет влиять на отметку?» и т. п. Только после того, как им вернули тетради, в которых они выполнили работу, и учащиеся

убедились, что отметки действительно не были выставлены, а вместо них давались добрые советы, как работать над решением задачи, в повторном эксперименте большинство из них охотно взялись за трудные задачи. Теперь уже разница по сравнению с результатом первого опыта составляла 28,2 %.

Следовательно, сам факт существования отметки оказывает постоянное влияние на характер, интенсивность, направленность учебной деятельности школьника в процессе обучения, вызывая у него состояние тревожности. Само учение не приобретает для него самостоятельного смысла, так как не позволяет ему пережить радость добровольного включения в него.

Учебная деятельность школьника, формируемая в условиях традиционной системы обучения, неизбежно будет страдать несовершенством из-за наличия в ней оценочного компонента. Сошлемся на экспериментальные материалы, подтверждающие это положение.

Учащимся III класса были даны три учебных задания, одинаковые по форме, но имеющие разные инструкции и предполагающие мотивационную основу для выполнения. Это были размноженные на ротаторе три литературных текста, содержащие 10 преднамеренно допущенных ошибок в каждом. Ошибки были пунктуационного, орфографического, стилистического, механического характера, располагались в тексте смешанно. Все они находились в круге приобретенных школьниками знаний и опыта, и их обнаружение не должно было представлять особых трудностей.

Задания (в обычных условиях урока, под руководством учителя, в разные учебные дни) давались со следующими инструкциями:

В тексте допущены ошибки, надо их обнаружить и подчеркнуть.

В тексте допущено 5 ошибок, надо их найти и подчеркнуть.

В тексте допущено 20 ошибок, надо их обнаружить и подчеркнуть.

Во всех трех случаях учитель предупреждал учащихся, что отметки он ставить не будет («Мы упражняемся в нахождении и исправлении ошибок!»). Таким образом, существенным во всех этих опытах было то, что учащиеся не знали действительного количества допущенных ошибок. Результаты эксперимента могли дать ответ на вопрос: какова сила контроля (который можно рассматривать как основу оценки) в варьированных условиях учебной деятельности школьника, когда ее задачей является именно контроль, проверка. Результаты эксперимента представлены в табл. 4.

Таблица 4. Количественные характеристики особенностей контроля в учебной деятельности школьника (на 1 ученика в среднем, в %)

Классы	Общее к-во ошибок, подлежащих обнаружению	1 инструкция		2 инструкция		3 инструкция	
		Обранаружили правильно	Приняли за ошибку	Обнаружили правильно	Приняли за ошибку	Обнаружили правильно	Приняли за ошибку
Эскп. III	290 100 %	6,01	1,2	5,1	2,2	7,3	6,7
Контр. III	410 100 %	8,1	1	8,1	1,4	9,3	5

Данные эксперимента в контрольном классе позволяют увидеть следующую зависимость: всякая инструкция (учебная задача) учащимися принимается без критического анализа – инструкция ограничивает ученика решить задачу до конца в соответствии с реальным положением дел. Зная, что в тексте только 5 ошибок, он порой хоть и замечает, что это не совсем так, тем не менее, прекращает учебную деятельность сразу же, как только обнаруживает именно 5 ошибок, среди которых могут быть и принятые за ошибки 2–3 случая. А если направить его на поиск 20 ошибок, он упорно будет искать как можно больше ошибок и с большой легкостью примет за ошибки совершенно правильные случаи.

Вот как отклонилась учебная деятельность школьника в контрольном классе. При решении задания III из выделенных в качестве ошибок 14 случаев почти половина (6,7 %) – это ошибки, допущенные самим школьником. Это и есть неполноценность учебной деятельности, заключающаяся в том; что при решении учебной задачи *ученик критически не оценивает реальную ситуацию и без сомнения принимает инструкции.*

Рассмотрим теперь результаты эксперимента, целью которого было проследить характер проявления самоконтроля и самооценки в учебной деятельности.

Методика эксперимента заключалась в следующем: написанные учащимися III класса диктанты были оценены на два балла выше

или ниже заслуживаемого (так, если полагалось «4», ставили «2», если «3» – ставили «5» и т. д.). Допущенные ошибки в письменной работе не подчеркивались. Возвратив письменные работы, учащимся предлагали задание: самим обнаружить и исправить допущенные ошибки. Это была I часть эксперимента. Далее, после исправления ошибок, учащихся просили письменно ответить на вопросы: «Согласен ли ты с отметкой учителя? Почему? Какую отметку ты бы себе поставил?» (II часть эксперимента).

Материалы, полученные по I и II частям эксперимента, позволяют делать следующий анализ. Заранее зная отметку, которая была выставлена за эту работу, ученик приступал к поиску допущенных в ней ошибок. Учебная деятельность, стимулируемая отметкой, меняла свою направленность: ученики, получившие «2» или «3» (ожидавшие, вероятно, более высокой отметки), проявили больше критичности, хотя подметили лишь половину допущенных ими ошибок. Большинство школьников, которым были выставлены «4» и «5» (вместо «2» и «3»), даже не попытались серьезно пересмотреть свои работы, содержащие в себе 76 % всех допущенных ошибок.

Эти показатели коррелируют с данными, раскрывающими отношение учащихся к выставленным отметкам (II часть эксперимента): 51,7 % учащихся согласны с завышенными (41, 4 %) или заниженными (10, 3 %) отметками. Чем же они обосновывают свое «согласие»? «Я рада, что получила „5“, и мама будет рада!», «Согласен потому, что учительница лучше меня знает, кому какая отметка полагается!», «Ведь не могла учительница ошибиться?», «Я очень постарался и потому получил «четверку», «Если бы у меня были ошибки, учительница не поставила бы „4“!» Такими типичными высказываниями учащиеся снимают с себя всю ответственность за оценку своей работы, возлагая ее на своего учителя.

Уровень внешнего согласия учащихся с объективностью оценивания отметками их знаний учителем меняется от класса к классу. Однако становится очевидным то, что большинство учащихся – «средние» и «отстающие» – смиряются со своим положением; умение оценивать свои знания у них развивается слабо. «В тех случаях, в которых ребенок, хотя и стремясь к успеху, постоянно сталкивается в своей учебной деятельности с неуспехом, с отрицательной оценкой ее результатов, мотив достижения успеха ослабевает. Стремление к успеху сначала заменяется состоянием напряжения, связанного с ожиданием неуспеха, а затем возникает индифферентное отношение к отрицательной оценке своей деятельности другими» [53, стр. 128].

В цифрах все это выглядит так: из «средних» и «слабых» согласны с заниженной отметкой: во II классе – 23,6, в III – 36,1, а в IV – 43,3 % учащихся [53, стр. 111, 113]. Под исследованиям А. В. Дусавицкого, подавляющее большинство учащихся контрольных II, III и IV классов склонны согласиться с неадекватной отметкой учителя [32, стр. 57].

Основываясь на этих данных, мы приходим к выводу о крайне слабой оценочной основе учебной деятельности школьников, ее значение для их формирующейся личности трудно переоценить. Сознательность учения, самокритичность и критичность мысли, творческий поиск, самовоспитание – все эти проблемы связаны с оценочными умениями их учебной деятельности. Что же касается проблемы «учить учиться», то она вообще не разрешима без полноценного формирования этих умений.

Что же мешает формированию оценочной основы в учебной деятельности школьника? Мы могли бы отнести этот факт к трудностям, определяемым возрастными особенностями школьников. Но дело вовсе не в этом, а в том, что *в условиях традиционного обучения оценочный компонент выносится из целостной структуры учебной деятельности. Ученик с самого начала освобождается от такого рода активности, и она всецело возлагается на учителя.* Педагог контролирует, проверяет, находит ошибки и указывает на них, одобряет, высказывает свое суждение о результатах учебной деятельности, не вдаваясь в анализ самого ее хода. Следствием всех этих, порой оторванных друг от друга операций, и является **отметка** как проявление воли и единоначалия педагога. Ученик **не может быть самостоятельным** в своей учебной деятельности хотя бы уже потому, что он **полностью** оказывается в зависимом положении от педагога, которому передает изъятый из этой деятельности регулятор ориентировки.

Может ли ученик сам подключать в свою учебную деятельность оценочный компонент? Как указывает Б. Г. Ананьев, источником этого становятся оценочные воздействия педагога. Однако, как подтверждают исследования, тут зарождается нечто иное – **привыкание** учащихся к тому, что их оценивают **другие.** Надо только выполнять, а хорошо или плохо выполнено, об этом скажут учителя, они знают, как оценивать! Таким образом, нет мотивационной основы для того, чтобы учащиеся стремились к самостоятельному совершенствованию своей учебной деятельности путем включения в нее действенного оценочного компонента.

Учебная деятельность, лишенная собственной оценочной активности, одновременно лишается **корректирующей** и поэтому

мотивирующей своей основы. Такая деятельность способна, **во-первых,** порождать неверие ученика в свои собственные силы; **во-вторых,** держать его в постоянной тревожности в процессе учения; **в-третьих,** вызывать недоверие к объективности педагога.

Почему из учебной деятельности вынесен именно оценочный компонент, и он до конца, пока ученик вовлечен в орбиту обучения, находится в руках педагога?

Это можно объяснить, в частности, следующими исторически сложившимися обстоятельствами. Все более усиливающаяся в развитии общества значимость учения, с одной стороны, всевозрастающее накопление научно-технических знаний, с другой, и неспособность процесса обучения ввиду ограниченности дидактических инструментариев полностью подготовить учащихся к трудностям учения, с третьей, породили возведенную в ранг истинности формулу: «Учение есть мучение», оправдывающую, принудительные (а в прошлом – насильственные) меры в обучении. В эмпирическом и длительном опыте развития обучения ученик познавался таким, каким проявлял себя в его же недрах, и поэтому о нем складывались ограниченные представления. В этих представлениях ребенок выступает как существо, упорно сопротивляющееся трудностям учения, и только принудительные меры в сочетании с мерами поощрения способны стимулировать его к этому. Школа и семья (общество) рафинировали различные формы выражения качественных и количественных показателей знаний, умений и навыков ученика, среди которых, ввиду своей компактности, выделились отметки (пятибалльные в прямом или обратном порядке восхождения, двенадцатибальные, стобальные или же двух– и трехбалльные и т. д. – это уже не имеет принципиального значения). Оценочный компонент обучения, таким образом, вобрал в себя общественно значимые стимуляторы.

Разумеется, в процессе обучения учащиеся присваивают и оценочные суждения педагога, у них возникают определенные оценочные эталоны, они часто предугадывают результат оценки учителем их знаний. Можно допустить и то, что в оценке учителем знаний учащегося между ними достигается полное согласие, взаимопонимание. К этому и стремится традиционный процесс обучения. Но вся загвоздка в том, что все это имеет мало значения в смысле полноценности учебной деятельности. Ведь сущность оценочного компонента в ней нельзя свести к предчувствию, предугадыванию учеником результата общественной оценки усвоенных им знаний. Действительная сущность оценочного компонента заключается в том, как ученик оперирует определенными эталонами в ходе решения учебных

задач.

II. Оценочный компонет обучения на разных этапах развития школы

Борьба за демократизацию оценочной системы обучения в школе дореволюционной России

Недугом дореволюционной школы было обучение и воспитание детей с позиции силы, в рамках которой мыслилось и поощрение. Многие письменные источники, посвященные системам представлений о воспитании подрастающего поколения, пронизаны, с одной стороны, заботой о детях, с другой – осуществлением этой заботы путем принуждения и применения строжайших мер, среди которых безапелляционно допускались телесные наказания. Держать детей в строгости и воспитывать их в страхе – это был один из надежных путей сделать из них беспрекословных исполнителей, служащих интересам антагонистического государства.

Известный памятник русской литературы XVI в. «Домострой», требующий от воспитателей проявления к ребенку любви и заботы, воспитания в нем мужества, трудолюбия, бережливости, хозяйственности и т. д., одновременно призывает их держать ребенка в «страхе божьем», применять телесные наказания, воспитывать в беспрекословном повиновении. Советы воспитателям группируются, к примеру, под такими заголовками; «Како детей своих воспитати во всяком наказании и страхе божии», «Како дети учити и страхом спасити» [115].

По «Домострою», «в человеке предполагается слишком много злого начала, весьма большая наклонность к противоречию всему доброму и как бы естественное стремление выходить из той сферы, которая ему предназначается; удерживать его от этого, приучать идти по доброму пути и не сбиваться с него можно только страхом наказания, страхом телесной боли» [88, стр. 245].

Процесс воспитания и обучения с позиции силы наглядно можно проследить в поучительном альбоме Роберта Альта, в котором собраны репродукции рисунков, барельефов, оформления учебников, дидактических материалов и т. д., отражающих характер и средства общения учителя с учащимися в разные времена и эпохи. В более чем в 40 репродукциях мы видим учителя среди своих учеников, держащим в одной руке пучок розог, а в другой – раскрытую книгу; на многих из них отображены сцены розгования учеников, надирания ушей, высмеивания и т. д. [2]. Средневековый учитель, судя по репродукциям, был немыслим для современников без палки и розог, а обучение – без избиения, наказания и страха детей.

Изобретательность в формах наказания в школах средневековья, да и позже, была развита до предела.

Чем была предопределена позиция силы в обучении и воспитании детей, столь присущая школам средневековья и воспринятая с разными формальными изменениями буржуазной школой?

Во-первых, это не противоречило общественной структуре раннего, среднего и позднего феодализма, скорее, наоборот, – воспитание молодого поколения в страхе перед богом и перед господствующим классом соответствовало интересам духовенства и аристократического сословия. Такая направленность воспитания, за исключением некоторых крайних мер наказания, удовлетворяла и буржуазное общество.

Во-вторых, школа не могла надеяться на культуру педагогов, основную массу которых составляли духовенство и порой далекие от педагогического дела случайные люди, владевшие лишь чтением, письмом и простейшим счетом. Среди них часто встречались сапожники, булочники, бывшие солдаты и др.

В-третьих; мастерство в деле обучения и воспитания, которое находилось на самом низком уровне, не соответствовало ни скудным, но находящимся в развитии научным знаниям, из которых выводилось содержание обучения, ни уже познанным закономерностям развития детской психики. Знание ребенка, его возрастных особенностей не считалось необходимым для организации процесса обучения и воспитания.

В-четвертых, несовершенный опыт обучения и воспитания, сложившийся у одних педагогов и передававшийся другим, принимал все более устойчивые формы педагогических канонов, мешавших интенсивному и творческому развитию педагогической практики, активному восприятию новых идей гуманистической педагогики. Для школы становилось привычным отставать от жизни, от требований своего времени, от перспективных линий развития общества.

В немецких схоластических школах средневековья возникли и оценочная система баллами как способ усиления влияния общественности (в первую очередь родителей на ребенка), а также разграничение учащихся по их способностям, знаниям и социальному положению. Легко войдя в практику школ разных стран и принимая разные формы, отметки быстро приобрели социальную значимость, становясь инструментами усиления давления на учащегося. Однако распространение отметок как способа отражения успехов и неуспехов школьника следовало бы рассматривать и как уступку схоластической школы передовому общественному мнению, выступающему против

телесных наказаний детей, физического и духовного их калечения. С этой точки зрения распространение системы отметок означало сдвиг в сторону реализации гуманистических идей воспитания, зародившихся еще в рабовладельческом обществе и отстаиваемых великими мыслителями (Сократ, Марк Фабий Квинтилиан и др.). Эти идеи получили яркое выражение в классических произведениях эпохи Возрождения (Витторио де-Фельтре, Франсуа Рабле, Томас Мор) и гуманизма (Ян Амос Коменский, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Гельвеций, Дидро и др.). В России эта тенденция нашла отражение в проекте реорганизации системы образования, разработанном деятелем XVIII в. И. И. Бецким. Придавая важное значение воспитанию детей «в страхе божьем», он в то же время писал: «Единожды и навсегда ввести закон и строго утверждать – никогда и ни за что не бить детей» [87].

В трудах Я. А. Коменского, а в дальнейшем И. Г Песталоцци, Ф. А. Дистервега, В. И. Белинского, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и других прослеживается неразрывная линия создания и усовершенствования оценочной системы, исходя из демократических начал организации школы и народного образования в целом. Эта работа сопровождалась острой критикой схоластической школы, господствовавшей в ней муштры, неуважения к личности ребенка, насильственного принуждения его к учению.

Чем больше школа обращалась к гуманистическим и демократическим формам обучения и чем решительнее отказывалась от крайних принудительных мер, тем больше усиливалось социальное значение отметок. Полностью же отказаться от палки в воспитании (хотя и считая ее неприемлемой в обучении) не смог даже основоположник научной педагогики Я. А. Коменский.

Отметки, получив свое дальнейшее развитие в практике буржуазной школы, приспособились к маскированию педагогических дефектов и мнимых успехов, оправдывая несовершенство обучения якобы неспособностью детей или неизбежно присущей им ленью к учению. Посредством отметок, наряду с другими мерами воздействия, регулировалась жизнь ученика как в школе, так и вне школы, особенно в семье.

Разнообразные формы отметок, баллов, тестов стали важным педагогическим инструментом узаконивания социального неравенства через предопределение «интеллектуальной развитости» или «отсталости», «неспособности» детей и соответствующего отбора их в классы для «одаренных» или «неразвитых». Буржуазная сущность тестирования учащихся

раскрыта в научных исследованиях многих авторов [81].

Недостатки оценочной системы обучения, включающей в себя отметки как стимуляторы учения, обнаруживаются уже в середине XIX в. Этому способствовала возникшая на основе социальных перемен буржуазная теория свободного воспитания, стремящаяся вести развитие ребенка вне всякого вмешательства и руководства извне. Она была направлена против любого подавления личности ребенка, против мелочной регламентации всех сторон его жизни и поведения, определения содержания обучения помимо его воли и т. д. Подвергая острой критике авторитарность воспитания и схоластические методы обучения, представители этой теории или находящиеся под ее влиянием педагоги выступали и против сложившейся в школе оценочной системы обучения, против отметок и экзаменов.

Несмотря на крайности, в которые впадали некоторые представители теории свободного воспитания, опровергая даже ставшие классическими разумные положения организации подлинно гуманной и демократической школы, все же эта теория в определённой степени сыграла положительную роль в критическом переосмыслении обучения и его оценочного компонента. Выдающимся проводником идей свободного воспитания в России был Л. Н. Толстой. Опыт Яснополянской школы, организованной им, наглядно показал несостоятельность и «вредность» существующей в России системы образования, его основ, содержания и процесса обучения и воспитания. Л. Н. Толстой исходил из тезиса об общем назначении образования и закона его движения. Образование, по мысли Л. Н. Толстого, есть деятельность человека, имеющая своим основанием потребность к равенству знаний. Оно может быть достигнуто только на высшей ступени знания «по той простой причине, что ребенок может узнать то, что я знаю, а я не могу забыть того, что я знаю, и еще потому, что мне может быть известен образ мысли прошедших поколений, а прошедшим поколениям не может быть известен мой образ мысли» [96, стр. 160–161]. В этом Л. Н. Толстой видел неизменный закон движения образования вперед.

Стремление людей к равенству знаний есть главное основание всякого образования, его суть. Однако, кроме него, Л. Н. Толстой выделяет и другие причины, которые вытеснили действительную суть образования, подменив ее ложными основаниями. «Ложные, но ощутительные эти основания следующие: первое и самое употребительное – ребенок учится для того, чтобы не быть наказанным; второе – ребенок учится для того, чтобы быть награжденным; третье – ребенок учится

для того, чтобы быть лучше других; четвертое – ребенок или молодой человек учится для того, чтобы получить выгодное положение в свете» [96, стр. 158]. Эти признанные всеми основания Л. Н. Толстой подводит под три главных разряда, служащие опорами для построения различных педагогических школ: 1) учение на основании послушания (протестантские школы); 2) учение на основании самолюбия и соревнования (католические иезуитские школы); 3) учение на основании материальных выгод, честолюбия и гражданских преимуществ (суть российских школ). «Я вижу в действительности, – пишет Л. Н. Толстой, – цель образования, допуская такие ложные основания его, никогда не достигается, т. е. не приобретается равенство знания, а приобретаются, независимо от образования, привычка послушания, раздраженное самолюбие и материальные выгоды» [96, стр. 159].

Л. Н. Толстой опровергает такие подходы к обучению и воспитанию, которые отдаляют учащихся от цели, создают благоприятные условия для грубого насилия педагогов в отношений школьников, способствуют тому, чтобы учителя и учащиеся смотрели друг на друга как на своих врагов.

«Для того, чтобы образовывающему знать, что хорошо и что дурно, – рассуждает великий писатель, – образовывающийся должен иметь полную власть выразить свое неудовольствие или, по крайней мере, уклониться от того образования, которое по инстинкту не удовлетворяет его… критериум педагогики есть только один – свобода. Мы избрали этот последний путь в нашей педагогической деятельности» [95, стр. 53].

С этих позиций Л. Н. Толстой рассматривает условия успешности обучения. Он формулирует несколько основных положений, нашедших осуществление в Яснополянской школе. «Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно» и «чтобы его душевные силы были в наивыгоднейших условиях» – эта мысль является основополагающей в дидактических взглядах Л. Н. Толстого. Он выводит принципиальные условия, необходимые для ее осуществления: «чтобы то, чему учат ученика, было приятно и занимательно», «чтобы не было новых, непривычных предметов и лиц там, где он учится», «чтобы ученик не стыдился учителя или товарищей», «(очень важно. – Ш. А.) чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, то есть за непонимание», «чтобы ум не утомлялся», «чтобы урок был соразмерен силам ученика, не слишком легок, не слишком труден» [94, стр. 338, 341].

Ученик полюбит учение, если станет предчувствовать то новое миросозерцание, которое ему откроет учитель. Ни один

человек не был бы в силах учиться, если бы будущность его учения представлялась ему только искусством писать, читать или считать; ни один учитель не мог бы учить, если бы он не имел в своей власти миросозерцание выше того, которое имеют ученики. «Для того, чтобы ученик мог отдаться весь учению, нужно открыть ему одну сторону того покрова, который скрывал от него всю прелесть того мира мысли, знания и поэзии, в который должно ввести его учение. Только находясь под постоянным обаянием этого впереди его блестящего света, ученик в состоянии так работать над собой, как мы того от него требуем» [96, стр. 236–237].

Самое же главное условие, от которого зависят все остальные, – это «дух школы», общий характер взаимоотношений обучающих и обучающихся. В связи с этим Л. Н. Толстой пишет: «Есть в школе что-то неопределенное, почти не поддающееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность успешности учения – это дух школы. Этот дух подчинен известным законам и отрицательному влиянию учителя, т. е. учитель должен избегать некоторых вещей для того, чтобы не уничтожать этот дух. Дух школы, например, находится всегда в обратном отношении к принуждению и порядку школы, в обратном отношении к вмешательству учителя в образ мышления учеников, в обратном отношении к продолжительности урока и т. п. Этот дух есть что-то быстро сообщающееся от одного ученика к другому, сообщающееся даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому, долженствующее быть целью всякого учителя. Как слюна во рту необходима для пищеварения, но неприятна и излишня без пищи, так и этот дух напряженного оживления, скучный и неприятный вне класса, есть необходимое условие принятия умственной пищи… Ребенок и человек воспринимает только в раздраженном состоянии, поэтому смотреть на веселый дух школы как на врага, как на помеху есть грубейшая ошибка, которую мы слишком часто делаем… Задача учиться… состоит в том, чтобы постоянно давать пищу этому оживлению и постепенно отпускать поводья ему[9] [96, стр. 230–231].

В свете этих общих идей Л. Н. Толстой анализирует оценочную систему обучения: опрос, экзамены, отметки. Особо значимой нам представляется точка зрения великого писателя-гуманиста на то, что «резюмировать все знания ученика для учителя, так и для постороннего, невозможно точно так же,

как невозможно резюмировать мои, ваши знания из какой бы то ни было науки». Это невозможно сделать экзаменами и специальным «одиночным опрашиванием». Экзамены (т. е. всякое требование отвечать на вопросы), по мнению Л. Н. Толстого, являются не инструментом установления уровня знаний, а поприщем для грубого произвола профессоров и хитрого обмана со стороны студентов. Вместе с тем экзамены порождают новый «бесполезный предмет, требующий особенного труда, особенных способностей», – приготовление к экзаменам или к урокам: ученик не столько учит историю, математику, сколько учится искусству отвечать на экзаменах.

Крайне отрицательно относился Л. Н. Толстой и к практике «одиночного опрашивания», целью которого является оценка знаний ученика. Этот прием он мыслил как остаток старого суеверия, когда учитель заставлял учащихся все учить наизусть, так как не мог иначе определить их знания, как приказав им повторить все от слова до слова. Потом нашли, рассуждает великий писатель, что повторение наизусть слов не есть знание, и стали заставлять учеников повторять своими словами» Но приема вызывания по одиночке и требования отвечать тогда, когда захочется учителю, не изменили. Что же может дать этот прием? Им нельзя уловить содержание и своеобразие речи, так как ученик при этом не оказывается в удобном для того настроении. Нельзя также «постороннему лицу определить в час времени знания ученика, учитель же без отвечания ученика и экзамена всегда чувствует меру этих знаний» [96, стр. 227]. «Ежели посторонний хочет оценить эту степень знания, пускай он поживет с ними, изучит результаты и приложения к жизни наших знаний» [там же]. «Одиночное опрашивание» вызывает негодование великого писателя и с моральной стороны. «Нет ничего вреднее для развития ребенка и такого рода одиночного опрашивания и вытекающего из него начальнического отношения учителя к ученику, и для меня нет ничего возмутительнее такого зрелища. Большой человек мучает маленького, не имея на то никакого права. Учитель знает, что ученик мучается, краснея и потея, стоя перед ним; ему самому скучно и тяжело, но у него есть правило, по которому нужно приучать ученика говорить одного. А для чего приучать говорить одного, этого никто не знает» [там же].

Об отметках, как способах оценки знаний учащихся, Л. Н. Толстой не высказывает особого суждения. Однако, очевидно, что отметки в Яснополянской школе как факторы социального давления на школьников не играли особой роли. Во-первых, родители детей – необразованные крестьяне –

не интересовались их учебными успехами, скорее даже боялись, чтобы из-за учения детей не «забрали в Москву»; во-вторых, учителя если и применяли отметки, то не для того, чтобы заставить детей учиться, а как дань школьной традиции.

В связи с отметками Л. Н. Толстой пишет следующее: «Часа в два проголодавшиеся ребята бегут домой. Несмотря на голод, они, однако, еще остаются несколько минут, чтобы узнать, кому какие отметки. Отметки в настоящее время, не дающие никому преимущества, страшно занимают их! «Мне 5 с крестиком, а Ольгушке нолю какую здоровую закатили!.. А мне 4!» – кричат они. Отметки служат для них самих оценкою их труда, и недовольство отметками бывает только тогда, когда оценка сделана неверно. Беда, ежели он старался, и учитель, просмотрев, поставит ему меньше того, чего он стоит. Он не даст покоя учителю и плачет горькими слезами, ежели не добьется изменения. Дурные отметки, но заслуженные, остаются без протеста. **Отметки, впрочем, остаются только от старого нашего порядка и сами собой начинают падать»** [96, стр. 193] (выделено нами. – Ш. А.). Свободное изложение учащимися своих мыслей в устной и письменной форме, дискуссии и споры на уроках, обзор сочинений подводили их к пониманию сути явлений, к сознательному усвоению знаний, способствовали возникновению у них правильных критериев оценочных суждений. Этот вывод вытекает из описания уроков Яснополянской школы, анализа сочинений детей, сделанных Л. Н. Толстым.

В начале 70-х гг. XIX в. в России все чаще возникают дискуссии вокруг отметок как реакции на пороки сложившейся практики обучения.

С острой критикой существовавшей системы экзаменов в учебных заведениях выступил В. О. Стоюнин. В статье «Мысли о наших экзаменах» он проанализировал всю субъективность и случайность оценки знаний учащихся на экзаменах, формальность выставленных отметок, их отрицательную роль в жизни молодых людей. Вот некоторые мысли В. О. Стоюнина: «Кто сколько-нибудь наблюдал над молодыми людьми, тот хорошо знает, с каким страхом является на экзамен самое огромное большинство из них: на десять человек найдется разве одна смелая натура, которая может овладеть собою и наружно не показать этого страха, и на двадцать пять вряд ли найдется одна смелая натура, которая действительно не чувствовала бы никакого страха… присутствующие и слушавшие испытание по единой воле начальства ставят отметки по впечатлению более на чувство слуха… Иному экзаменатору любо бывает прослыть страшным;

он находит себе особенное удовольствие предлагать трудные вопросы, требовать скорых ответов, приводить в недоумение разными неожиданностями, смущать, сбивать и оканчивать неудовлетворительной отметкой… Испытание обращается в пытку, и никто не думает отказаться от такой роли, ссылаясь на долг и обязанности, предписанные начальством. Бывают примеры, что сами испытатели после нескольких часов начинают ошибаться в вычислениях, при проверке задач экзаменующихся объявляют неверными верные решения и, не затрудняясь, ставят неудовлетворительные баллы… Иногда ставятся отметки очень неравные за одни и те же ответы, как, например, 4 и 2; разъяснить такое неравенство бывает трудно за множеством разных оставшихся смешанных впечатлений, а цифра 3 не будет никому в обиду; она и послужит оценкою молодому человеку… Ясно, что такая система должна быть заменена другой, где случайности не могли бы иметь влиятельной силы и где более имелся бы в виду живой человек с своей духовной природой» [89, стр. 113–122].

Критический анализ оценочной системы обучения становится одним из наиболее прямых путей вмешательства прогрессивной общественности, кровно озабоченной проблемами воспитания подрастающего поколения, заинтересованной в усовершенствовании народного образования. Споры ведутся и вокруг отметок, в которых (так считали), как в зеркале, отражаются не только успехи и неуспехи школьника в учении, но и формирующиеся качества его личности. В связи с этим поднимаются такие проблемы, как эффективность применяемых в процессе обучения методов, принципов, средств, программ, учебников и их способность полноценно раскрывать все задатки каждого ученика, личности педагога и его отношение к детям и др.

В этих дискуссиях прослеживается три основных направления педагогического поиска как отражение требований прогрессивной общественности в отношении отметок: 1) усовершенствование оценочной основы и методики применения отметок, определение их цели и назначения как стимуляторов учения и регуляторов общественной жизни школьников; 2) создание условий, ограничивающих сферы влияния отметок и их отрицательные последствия в формировании личности школьника, в его отношении к учению, в развитии его социальных общений и т. д.; 3) изыскание возможностей замены отметок другими формами оценки, ориентирующими учащихся и родителей на действительные знания и умения, их точность, прочность, глубину, пробелы и несовершенство.

В 1872–1875 гг. в России развернулась широкая дискуссия

вокруг отметок. Она возникла в связи с вопросами, с которыми к Петроградскому педагогическому обществу обратился его член, известный педагог К. К. Сент-Илер; Все семь вопросов, поставленных К. К. Сент-Илером, касались существующей системы применения отметок (баллов) в школе. Первым и основным из них был вопрос: «Следует ли успехи учеников выражать цифрами или нет?» [87; 125]. В дискуссии приняли участие видные деятели народного образования, педагоги, методисты. Среди них были В. А. Евтушевский, А. Н. Страннолюбский, С. И. Миропольский, П. Г. Редькин и другие. Определились как сторонники, так и противники отметок. Какие же выводы выдвигались ими в пользу защиты своих точек зрения?

Изложим сперва позицию *сторонников (защитников) оценки* знаний учащихся отметками (в эту группу входили В. А. Евтушевский, К. К. Сент-Илер, Рембрович и др.).

Тысячу лет мерили знания баллами и не думали, что это нелепая вещь. Нравственный или умственный труд учителя, профессора или писателя оплачивается, т. е. измеряется числами рублей. Мальчишка сделал работу, ну и ставим ему, как условились, за худшую – ноль, а за прекрасную – пять. Это и есть сформулированное выражение известного мнения о труде ученика. Процесс усвоения знания учеником очень сложен и представляет собой несколько последовательных, резко отличающихся одна от другой ступеней. Отметки должны выражать, до которой ступени дошел ученик в данное время и в данном вопросе. Положим, что идея о каком-нибудь представлении зародилась в уме ребенка, но ещё неясно осознана и он только возбужден к умственной работе. Такое состояние умственной способности условимся выражать цифрой 2 или другим значком. Далее положим, что главное представление уже выработалось, но ребенок еще не имеет возможности владеть им совершенно – это будет выражаться цифрой 3. Наконец, если это главное представление усвоено им настолько, что он может употребить его как фундамент для будущей духовной работы, то такое сознательное отношение обозначаем цифрой 4. При таком подходе баллы будут ставиться вполне справедливо.

Балл является если не единственным, то во всяком случае наиболее простым и действенным стимулом, побуждающим детей к соревнованию. Соревнование же между учащимися необходимо. Естественного стремления к знанию, к науке у детей нет и быть не может. Поэтому приходится прибегать к каким-нибудь внешним средствам для того, чтобы возбудить в детях желание учиться. Одним из таких средств и является балл, и нет ничего

дурного в том, что ученица желает получить 12 баллов только потому, что другая ученица получила 11 баллов. В распоряжении опытного и преданного делу учителя могут быть и другие средства для приучения детей к труду и возбуждения в них любознательности, однако постановка баллов достигает той же цели скорее и проще, и притом никому и ничему не вредит. Причина таких печальных явлений, как недоразумения между учащимися и учащим и «баллопроизводством», кроется не в самом балле, а в ненормальности отношений между учителем и детьми, в неумении преподавателя правильно оценить познания ученика и произвести эту оценку, не оскорбляя детей. А пока будут неумелые, не подготовленные к своей деятельности учителя, до тех пор всякая оценка труда и познаний учеников, каким бы путем она ни производилась, будет приводить к печальным результатам.

В этом отношении словесная оценка или письменная характеристика учеников, предложенные противниками баллов, ничем не лучше отметок. Устные и письменные отзывы учителей о детях могут быть так же несправедливы, как и баллы, и так же могут вызвать в учащихся желание заискивать перед учителем, обманывать его.

Учитель должен оценить только степень познания ученика, не вдаваясь вовсе в разъяснение причин познания, тем более что в некоторых случаях он не имеет даже права касаться этих причин и разъяснять их родителям ученика. Баллы действительно многого не выражают, баллами нельзя оценить всего в ученике, но это и составляет их хорошую сторону. Высказывая свое мнение, учитель пишет: ученик ленивый; малоспособный, но старается. Однако гораздо честнее выставить балл, который не определяет точно причину неуспехов, но подводит ученика под известную группу, т. е. успевающих, менее успевающих и совсем не успевающих, чем бросать ему в лицо тяжелый и несправедливый упрек в лености и малоспособности, который без баллов придется делать ученику гораздо чаще. Когда родители приходят справляться, об успехах детей, то при баллах учитель может, сославшись на них, сказать: мы не можем оценивать его занятия дома, не беремся определять его способности и выяснять его внутренние побуждения, мы выявляем только одну сторону – приготовление заданных ему работ и осторожно выражаем свое мнение об их качестве в виде цифры. Если же уничтожить баллы, то учитель принужден будет прямо говорить родителям: ученик ленится или малоспособен; следовательно, учитель возьмет на себя более, чем может взять.

Подробные характеристики учеников не только несправедливы,

но и прямо невозможны. Неужели можно думать, что словом мы можем охарактеризовать и оценить знание ученика? Где же эти характеристики? Кто их видел? Какой-нибудь гениальный художник может очертить личность, но разве этого можно требовать от обыкновенных людей? Люди, которые этим серьёзно занимались, которым приходилось сидеть над тем, чтобы серьезно обсудить знания учеников, нашли, что знания эти так разнообразны и причины их разного уровня усвоения настолько многосложны, что более точное выражение немыслимо, так как основных причин мы не можем высказать ученику. Если у меня сидит мальчик неспособный, то я лучше поставлю ему 3–4 нуля, и буду бранить его, нежели скажу ему: ты не можешь учиться.

Если упразднить баллы, то чем предполагается их заменить?

При обычном в наших школах многолюдстве классов учитель не в состоянии хорошо знать своих учеников и помнить оценку их ответов. Особенно сильно сказывается это неудобство при существующей у нас системе опрашивания отдельных уроков у отдельных учеников. Поэтому оценка каждого ответа должна быть записана преподавателем, иначе он может либо совсем забыть о том или другом ответе, либо приписать впоследствии ответ одного ученика другому. Самой простой формой записи оценки является балл.

Письменная оценка знаний словами требует от учителя больше труда и времени, и это на практике не даст лучших результатов, чем балл. Такая оценка вследствие недостатка времени у преподавателей, обремененных массой уроков, очень скоро превратилась бы в стереотипные слова: хорошо, порядочно, дурно и т. д., выражающие то же самое, что и балл. Баллы нужны не только тому преподавателю, который в данном случае оценивает познание ученика, но и всем его товарищам, а также преподавателям других предметов. Баллы необходимы и новым учителям, только что поступающим в данное учебное заведение.

Балльная система сдерживает дурных учителей. Если баллы будут изгнаны из школы, то учитель явится полновластным хозяином класса и будет иметь возможность относиться к ученикам еще более деспотично, чем при настоящих обстоятельствах.

Противники баллов (А. Н. Страннолюбский, П. Г. Редькин, И. Ф. Рашевский, С. И. Миропольский и др.) считали, что *«в самом существе баллов заключается логическая нелепость»*. Балл есть число, которым стараются измерить разные нравственные свойства учеников. Но они не могут быть выражены числами, так как не могут быть измерены. Для измерения какой-либо

величины нужна, прежде всего, постоянная единица, а в данном случае такой единицы нет и быть не может. Когда учитель ставит балл, кто и что служит ему единицей, кроме личного мнения, которое может меняться не только с годами, но даже в зависимости от настроения в один и тот же день? В ученике, в его познаниях такой единицы тоже нельзя найти. Найти такого ученика, который никогда не изменялся в своих нравственных свойствах, невозможно, даже нелепо было бы желать иметь такого ученика, который служил бы ориентиром для оценки успехов всех прочих учеников, потому что это значило бы остановить развитие этого ученика. Баллы, выставляемые различными членами экзаменационной комиссии одному и тому же ученику, за один и тот же ответ, отличаются друг от друга часто очень существенно.

Факт оценки умственного труда учителя или писателя известным числом рублей еще вовсе не доказывает возможности оценки познаний ученика числом; в первом случае зависимость устанавливается по правилам политической экономии, которые не могут иметь никакого значения в деле оценки знания ученика.

Труд ученика, как всякий труд вообще, должен быть так или иначе оценен; ученик должен знать, хорошо или дурно исполнил он заданную ему работу, и сказать это обязан ему именно преподаватель. Но средством для такой оценки балл не может служить.

Если правильная оценка знаний учеников баллом невозможна, если сам балл представляет логическую нелепость, то, разумеется, его не следует вводить в жизнь школы, тем более что эта нелепость не только не безболезненная, но и прямо вредная. Постановка баллов портит отношения между учащимся и учащим, внося в эти отношения весьма нежелательные элементы. Учитель не может оценить баллом познания и труд ученика вполне правильно и справедливо. Ученик замечает это сразу, и в нем возникает либо чувство обиды по отношению к преподавателю, либо убеждение, что баллом он иногда может прикрыть свое незнание. Ученики привыкают видеть в учителе не лицо, сообщающее им необходимые сведения и воспитывающее их, а только оценщика их «ответов», и притом оценщика, который часто ошибается и которого иногда удается обмануть. Таким образом, баллы отдаляют учеников от учителя, мешают непосредственному влиянию последнего на первых и создают почву для постоянных столкновений, вызываемых обоюдным недоверием. Все это отражается в высшей степени вредно на нравственном развитии ученика.

Чаще всего балл есть не только оценка знания, но и мера

поощрения или наказания. При помощи балла преподаватель старается именно карать или поощрять ученика. Ведь баллом ученик наказывается не всегда за недостаток прилежания, очень часто он подвергается этому наказанию за то, что способности его недостаточно быстры, или за то, что учитель не сумел приноровиться к личным особенностям ребенка.

Не менее вреден балл и как мера поощрения. Балл – это те же самые ленточки, жетоны и другие знаки отличия, которые раздавались хорошим ученикам в иезуитских школах с похвальными листами и заносились на так называемые мраморные или красные доски в наших школах. Все эти меры, стремясь вызвать в учениках полезный для их учебных успехов дух соревнования, развивают в них мелочное честолюбие, чувство зависти к своим более счастливым товарищам и пр. Мало-помалу в детях заглушается естественное стремление к приобретению знаний, и они начинают учиться исключительно ради баллов. Ученица, получившая 9 баллов (т. е. хорошую отметку), горько плачет, а скажи преподаватель той же ученице: «Вы дурно ответили, но я вам поставлю 11», – и она будет вполне довольна. Отсюда происходит то страшное зло, с которым нашей школе так часто приходится бороться и которое называют баллопроизводством. Ученики и ученицы стараются всеми правдами и неправдами получить балл получше. Одни ученики стараются подметить слабую сторону учителя, льстят ему и заискивают перед ним, другие не останавливаются и перед грубым и дерзким обманом.

Преподаватель обязан не только определить познания ученика, но и разъяснить ученику и его родителям все те обстоятельства, которые способствуют или, наоборот, препятствуют успешности занятий данного ученика. Недостаточно констатировать факт неуспешности ученика, необходимо определить и причины этого отставания, а причины могут быть весьма различные: один ученик не приготовил урока вследствие недостатка прилежания, другому помешали домашние обстоятельства и т. д. Оценить во всех этих весьма различных случаях познания ученика одной и той же отметкой непедагогично, потому что несправедливо.

Запомнить ответы учеников с помощью записанных для себя отметок невозможно. Балл может напомнить учителю лишь то, что данный ученик когда-то отвечал урок хорошо или дурно, но он не напомнит ему, ни чего именно не знал ученик, ни при каких обстоятельствах он отвечал, ни причин, почему его ответ оказался неудовлетворительным. А для добросовестного учителя все эти факты имеют огромное значение. Разумеется, все

нужные ему заметки, весь отчет о познаниях ученика преподаватель должен составлять не на уроке, а либо после урока в школе, либо дома.

Баллы не только бесполезны для учителя, но и прямо вредны. Без баллов учитель чувствует себя гораздо увереннее и спокойнее. Постановка баллов отвлекает преподавателя от самого важного, превращая живой урок в скучное, сухое, и никому не нужное «выспрашивание». «В то блаженное отдаленное время, когда я или по приказанию начальства, или по собственному влечению ставил баллы, они казались мне довольно удобными; настала наконец пора, когда анализ явлений, сопровождавших мою деятельность во время уроков, натолкнул меня на мысль о неправильности моего образа действий. Мало-помалу я дошел до привычки не заключать своих суждений о данном классном факте в цифру, но постоянно стал думать о направлении самого факта к желаемой цели; с тех пор мне не было надобности прерывать свои занятия в классе и думать над вопросами о том, нужно ли поставить ученику 3+ или 3–; я смог более сосредоточиться на обсуждении тех оттенков, которые проглядывали в ответах учеников. Сознавая все более, что я улучшаю этим свою школьную деятельность, с тех пор все более и более убеждался, что постановка баллов только мешает учителю сосредоточить свое внимание на анализе того, как подействовал на учеников тот или другой вопрос, то или другое сообщенное знание. На собственном опыте я убедился, что постановка баллов только доставляет учителю возможность чрезвычайно легко отделаться от обязанности обдумывать, каким образом радикально помочь непониманию или невниманию ученика» [87].

У хорошего учителя никогда и не возникает мысли о том, что надо ставить баллы; баллы являются только тогда, когда нужен результат чисто внешнего свойства или когда учитель не понимает своего призвания. Если учителя перестанут ставить баллы, то они поневоле будут принуждены сходиться на конференции и общие совещания гораздо чаще, чем при настоящих обстоятельствах, а это должно благотворно отразиться на ходе всего дела обучения и воспитания.

Баллы являются негодными для установления связи семьи со школой. Что может сказать эта неясная цифра родителям? Если я добросовестный отец, я не успокоюсь при виде высокого балла, так как для меня вполне понятно, что нет таких человеческих занятий, которые не требовали бы усовершенствования. Я буду часто беспокоить школьных руководителей и имею на это полное и священное право, потому

что школа существует для доброго, благотворного влияния на детей и правильная ее деятельность возможна только тогда, когда она контролируется семьей. Чем этот контроль больше, тем лучше. Родителям должна быть предоставлена возможность узнавать об успехах и поведении своих детей путем личных бесед с преподавателями, воспитателями и руководителями школы.

Баллы могут служить только для отчета преподавателей перед руководителями школы. Никакого другого значения баллы не могут иметь.

То обстоятельство, что баллы могут служить и действительно часто служат средством контроля над учителями, говорит скорее против баллов, чем за них. Контроль над преподавателями показывает только, что учителя не пользуются доверием начальства, что их могут заподозрить в несправедливости и пристрастном отношении к детям.

Нечего раздумывать над тем, чем заменить баллы: раз признано, что баллы – это зло, их необходимо немедленно уничтожить. Гораздо важнее обстоятельно обсудить вопрос о том, как поставить дело обучения и воспитания в школе на такую высоту, чтобы у самих детей явилась любовь к учению без всяких внешних стимулов, независимо от каких-либо оценок. При помощи обучения, отвечающего развитию учащихся, дело может быть поставлено на должный уровень. «Смерть баллам грозит неизбежная; не нынче, завтра, но дни их сочтены». (С. И. Миропольский)

В конце XIX и начале XX столетия не раз возникал вопрос о целесообразности применять отметки в обучении. Поэтому многие вновь обращались к этой дискуссии, не приведшей к определенным результатам. Так, О-Эрн в статье «Что думали о баллах наши отцы» напоминает современникам эту дискуссию как факт неразрешимости проблемы. Излагая содержание дискуссии, он заключает: «Таким образом, ни по одному из поставленных вопросов члены педагогического общества не смогли прийти к соглашению. Правда, под конец прений защитники баллов готовы были почти уступить своим оппонентам, они соглашались признать, что оценка успехов учеников баллами во многих отношениях неудобна и вносит в школу много нежелательных элементов; они решались даже отказаться от системы отметок; но только под одним условием: они требовали, чтобы им точно и определенно было указано, чем предполагается заменить баллы… Так ничем и не кончился этот в высшей степени интересный вопрос. Выдвигался также столько раз решавшийся и нерешенный вопрос о подготовке учителей. Замена баллов письменными более или менее полными

характеристиками учеников требует от учителей кроме опытности и любви к делу, еще очень и очень много времени, которого, как известно, у современного преподавателя, обремененного уроками и вечно ищущего постороннего заработка, совсем не имеется. Стало быть, нужно разрешить другой, тоже давно ожидающий очереди вопрос о материальной обеспеченности преподавателей… Поэтому я думаю, что даже теперь, в начале XX столетия, рискованно, пожалуй, повторить весьма утешительное, но, к сожалению, неподтвердившееся предсказание Миропольского: «Смерть баллам грозит неизбежная; не нынче, завтра, но дни их сочтены» [125, стр. 121].

Однако в этой оценке уроков прошлого упущена дискуссия по «классным отметкам», которая вновь вспыхнула к концу XIX в., теперь уже на совещании начальников средних учебных заведений Санкт-Петербургского округа. Опираясь на «долголетнюю практику и все данные в совокупности», совещание пришло к выводу о неудобности сложившейся системы отметок. Подробнее коснемся доводов, выдвинутых на совещании против отметок [62, стр. 13–153].

Преподаватели совершенно различно смотрят на самое значение классной отметки: одни выставляют ее за ответ из заданного урока, другие – за знание всего курса, третьи примешивают сюда оценку классного поведения, прилежания, внимания, способностей ученика и т. д. Различное понимание отметок самими преподавателями одного и того же учебного заведения вызывает со стороны родителей серьезные недоумения, недовольство учебным заведением и неправильное отношение к детям.

Боязнь показать дурную отметку родителям вызывает иногда в детях желание скрыть ее, наталкивает на обман, дает повод к обвинению наставников в несправедливости, к осуждению всего учебного заведения.

Совещание признало наиболее вредным влияние системы отметок на сам ход классных занятий. Обязательная для всех преподавателей постановка отметок за ежедневные ответы учащихся непроизвольно отнимает время от занятий, так как учащийся должен заботиться об оценке знаний отвечающих, а не об оценках общего уровня класса, причем преподаватель лишается возможности переспросить большинство в классе, вынужденный поневоле ограничиться лишь несколькими учениками, дабы быть в состоянии более или менее правильно оценить ответы каждого из них. При этой системе у него недостает времени толково объяснить урок и обстоятельно разучить его в классе, так как все его внимание сосредоточено лишь на том, чтобы

опрошенных учеников оценить соответствующей их познаниям отметкой.

Такую осторожность при выставлении отметок совещание считает тем более необходимым, что учащиеся имеют полное право требовать, чтобы отметки за четверть учебного года выставлялись на основании имеющихся в журнале ежедневных отметок. При многочисленности учащихся преподаватели по некоторым предметам затрудняются переспросить их всех даже раз в четверть, особенно если желают выставить отметки не за один урок, а за знание всего пройденного курса.

Поэтому при требовании ежедневного выставления отметок уроки незаметно превращаются в постоянный экзамен учащихся, что отнимает время от необходимых объяснений, придавая в то же время классным занятиям нежелательный характер и ухудшая отношения учащих и учащихся.

Среди учеников постановка отметок вызывает нередко дурные чувства. Ученики стараются при ответах ввести учителя в обман, скрыть по возможности свое незнание, учитель же старается «поймать» их. Весь урок при такой системе превращается в процесс спрашивания и задавания, и вряд ли может идти речь о каком-либо воспитательном воздействии обучения.

На совещании ссылались на положительный опыт средних учебных заведений (гимназий и реальных училищ) при церквах иностранных исповеданий в Санкт-Петербурге, в которых ежедневных отметок не существует. Это не только не оказывает какого-либо неблагоприятного влияния на учебный строй этих заведений, напротив, открывает большой простор правильным занятиям в классе, сближает преподавателя с учениками, дает действительную возможность заниматься обучением, вести дело преподавания в строгой системе и последовательности, не отклоняясь посторонними этому делу соображениями. Отсутствие обязательности выставления ежедневных отметок в этих учебных заведениях ставит учителя и ученика в совершенно правильные друг к другу отношения и позволяет первому оказывать весьма благоприятное нравственное воздействие на последних. Обучение делается воспитательным.

Опираясь на эти доводы, выдвинутые совещанием, попечитель Санкт-Петербургского округа возбудил ходатайство перед министерством народного просвещения о том, чтобы:

1) ежедневные отметки, выставляемые ученикам за ответы, были признаны необязательными; 2) чтобы родителям сообщались классными наставниками сведения о неуспевающих учениках не реже одного раза в две недели, на основании записей в особых для этого журналах, в каковых записях преподаватели должны

отмечать, чем именно заслужил порицание учащийся; 3) на прежних основаниях ставить отметки за первые три четверти учебного года, а именно четвертой – ставить годовыя» [62].

Министр народного просвещения Делянов не удовлетворил ходатайство попечителя учебного округа, так как признал, что постоянные классные отметки служат важным средством для контроля родителей над домашними заданиями учеников и делают для родителей более ясным сам ход учения, устраняют недоразумения. По мнению министра, отметки, справедливо выставленные, должны иметь хорошее влияние на учеников; и вообще он не согласился с доводами, выставленными на совещании директоров [62].

Дело не ограничилось только дискуссиям». В России, как и в некоторых странах Европы[10], в этот же период в нескольких учебных заведениях были практически осуществлены опыты по обучению без отметок. Журнал «Вестник воспитания» публикует сообщения о результатах безотметочного обучения, одновременно продолжая критическое рассмотрение этого вопроса.

В одной из этих статей рассказывается о том, как отметки были заменены характеристиками [18, стр. 70–75].

«Нет сомнения в том, – пишет автор статьи, – что большинство педагогов на опыте убеждаются, насколько цифровые данные далеки от яркой характеристики известной стадии умственного и нравственного развития ученика. Притом цифра не в состоянии выразить, чем обусловливается безуспешность занятий учащегося, и не дает представления об его индивидуальном облике». Далее автор описывает опыт одного женского учебного заведения из тех двух-трех, в которых отметки заменены так называемыми характеристиками по четвертям года. Сущность характеристики заключается в том, что по каждому предмету преподаватель указывает ход занятий отдельного учащегося, стараясь объяснить причины, задерживающие его успешность и обрисовывающие его личные наклонности. Приведены примеры характеристик учащихся разных классов по разным предметам. Вот несколько образцов характеристик по русскому языку по-разному успевающих учениц из разных классов.

Об ученицах III класса: «Знание пройденного удовлетворительно; читает с ошибками, рассказывает хорошо; в правописании слаба, письменное изложение по содержанию хорошо. Должна обратить внимание на правописание и чтение».

«Очень несамостоятельная и равнодушная ученица. Трудно понять и разобрать, что она знает или не знает. Из письменной работы видно, что старательно учит уроки».

Об ученицах IV класса: «Чрезвычайно подвижна. На уроках не может сидеть смирно и слушать. Подвижность отражается и в письменных работах: пишет спешно, выражает мысли неполно, иногда намеками. Небрежна. Склонна к фальши. Успехи удовлетворительные».

«Психика детская. В письменных работах не дописывает слов, пропускает буквы. Не может в течение 1/4 часа удержать внимание на предмете. Подвижность внимания детская. За последнее время сильно выросла. По-видимому, психофизиологические процессы переходного возраста оказывают свою силу во всей полноте, Психика детская – беспечная, но за эту четверть замечены какие-то перемены в психике.

В письменных работах больше порядка и логичности, хотя все еще прежняя простота и непосредственность – все это отражается в бледном и неотчетливом стиле, в котором или совсем отсутствуют знаки препинания, или ставятся неуместно».

Об ученицах V класса: «Нет никакой охоты к предмету. На уроках постоянно занята посторонними вещами, мало слушает. На учителя смотрит как на врага и боится его. Замечается нравственная тупость или невоспитанность. Пишет беспорядочно, хотя лучше, чем за первую четверть».

«Серьезно и внимательно относится к занятиям. Письменные работы толковы, сделаны по плану. Ни одно замечание не пропадает даром. Память хорошая. Понимание для класса широкое и ясное. Пишет легко и свободно».

Об ученице VI класса: «Память, понимание и сообразительность – очень хорошие. Материал классный усваивает в порядке и хорошо им владеет. Пишет складно, занимается с интересом, язык свободный. Серьезна и внимательна».

Отзывы по другим предметам характеризуются или распространенностью, или же лаконичностью. Однако во всех них указывается об изменениях в знаниях и психике учениц в разных четвертях. Анализируя характеристики многих учениц, автор статьи приходит к следующему выводу: «Из этих отзывов легко составить себе представление, какие цели преследуются при характеристике ученицы. Имеется в виду не только фиксировать ход ее занятий, но отметить умственные и нравственные черты ее личности для воздействия в соответствующем педагогическим видам направлении. Отмечая перемены в ученицах, происшедшие в течение четверти, преподаватели рисуют постепенный, рост или ослабление их знаний в связи с их отношением к предмету, с изменениями

в характере и поведении. Благодаря словесным отзывам об ученице личность ее выступает со всеми индивидуальными особенностями и не сливается с массой при сухой, ничего не говорящей цифровой балльной системе. Знакомство с индивидуальными особенностями учащегося дает возможность не только многое понять в ходе его занятий, но часто открывает средства к смягчению эксцентричных его наклонностей и указывает целесообразный путь к их устранению. Нам кажется, что при замене баллов характеристиками вернее достигается нравственно-воспитательная задача, преследуемая школой».

Приведем также изложение статьи учителя В. Селенкина об опыте обучения без заметок в II–III классах гимназии [83, стр. 148–160].

С целью выяснения того, какое влияние оказывают отметки на учителя и учеников, он провел ряд уроков в этих классах совсем без отметок. Заранее он предупредил учеников о своем намерении. Заявление учителя они приняли с недоумением и некоторой тревогой. Учитель предложил учащимся письменно ответить на вопрос: желательно ли иногда устраивать уроки без отметок и почему? Свыше 80 гимназистов от 11 до 15 лет без стеснения писали все, что думали по этому поводу. Анализ этих материалов привел автора к выводу, что одни ученики хотят отметок, другие – нет.

Первые не желают, чтобы пропал их труд на приготовление заданий, боятся, что и без того незначительное число отметок за устные ответы станет еще более незначительным и еженедельные диктовки окажут заметно понижающее влияние на четвертной балл. Далее они признают, что отсутствие страха получить дурную отметку вызовет у них нежелание готовить уроки, а если таких уроков наберется много, то это повлияет на уровень знаний, необходимых для сдачи экзамена. Ученики советовали такие уроки проводить нечасто и просили заранее об этом их не предупреждать, так как «тогда все равно уроков ваших никто учить не будет». Отметок они хотят еще и потому, что их требуют родители, репетиторы, инспектор пансиона и, наконец, кучка учеников. Гимназисты II класса признаются, что с отметками лучше; ответил урок и свободен, делай что хочешь, больше не спросят.

Те, кто против отметок, видят в отсутствии их источник различного рода облегчений: «Дома будут ругаться; лучше не надо отметок», «Для того чтобы ученики отдохнули, надо урока два в неделю устраивать без отметок». В ответах проскальзывает мысль, что на таких уроках будет легче отвечать, так как «никто не станет бояться, что ошибется и получит дурной балл, и всякий

будет отвечать спокойнее».

С особым любопытством встретили ученики III класса своего учителя, когда он пришел на первый урок без отметок. Однако этот урок провалился совершенно. «Сильно заинтересованный тем, «как все это устроится», – пишет В. Селенкин, – я был чересчур занят своими наблюдениями, а так как класс не менее моего был в настроении наблюдателя относился ко мне с критикой, то я вел дело хуже, чем когда-нибудь» [83, стр. 151].

Первая перемена, которую почувствовал учитель, была та, что оказалось невозможным обычным способом опрашивать учащихся. «Раньше было так просто: вызываем одного, другого, третьего, до той поры, пока не настанет время объяснять новый урок. И вот ученики начинают выкладывать мне свои знания. Все одно и то же… Как утомительно это для тех, кто дома выучил урок и кому надоело слышать повторение хорошо знакомых слов или фраз. Чтобы заставить эту скучающую толпу иметь вид людей, горячо заинтересованных делом, существует прекрасное испытанное средство – страх дурной отметки. Этот страх заставляет мальчиков… искусно скрывать свое безучастие к занятиям. Теперь, отменив отметки, я на это время лишил себя чрезвычайно удобной подмоги, и только тут понял я, что значила она в общем ходе преподавания. Надо было придумывать что-нибудь новое; иначе, если мальчики мои начнут испытывать скуку, ничто на свете не заставит их скрыть ее» [83, стр. 152].

Вместо того чтобы заставить нескольких учащихся изложить весь урок, чтобы потом оценить их отметкой, учитель перешел к системе отдельных вопросов, позволяющих за один час опросить многих учеников: начинает один, продолжает другой, кончает третий, четвертый делает замечание, разъясняющее какую-нибудь подробность. Учитель старался обязательно спросить такого ученика, по лицу которого было видно, что он скучает. Выражение скуки разом слетало с его лица, и он бодро отвечал, а учитель уже искал глазами другого, которому также необходима освежающая струя. Когда учитель замечал, что при вялом ответе, поневоле требующем остановки и разъяснений, выражение скуки появлялось на многих лицах, он обращал свой вопрос ко всему классу, предлагая каждому приготовиться для немедленного ответа. Это производило впечатление чего-то встряхивающего. Учитель ввел в практику и общие ответы, когда все ученики говорят сразу, иногда даже по слогам.

В процессе уроков учитель не высказывал ни малейшего порицания или неудовольствия ученику за неудачный ответ и продолжал спрашивать другого ученика так же приветливо, как просил садиться первого. Учитель старался щадить самолюбие

учеников и всегда вызывал тех, в ком был совершенно уверен. Стоило опрошенному слегка запнуться, как учитель сразу обращался к другому.

Такая работа и такие отношения на уроках произвели серьезные изменения в учащихся. Это сказалось и в отсутствии всяких попыток заглянуть в книгу, подсказок, ссылок на головную боль и т. д. Ученики живо ощутили особый подъем духа от сознания простых, более свободных, менее угнетающих условий учебного труда.

Гораздо чаще выслушивая учеников, учитель хорошо видел пробелы в знаниях каждого из них и всегда имел возможность еще раз объяснить непонятое.

У учащихся появился интерес к самим занятиям. Даже изучение наименее привлекательного материала программы русского языка проходило на этих уроках весьма активно. Учащиеся начали вместе переживать радость победы над учебными трудностями. Отношения учителя и учащихся незаметно стали чисто товарищескими. Самолюбие учителя от этого не страдало. Тут были отношения людей, связанных общим делом, которое, приятно оно или нет, должно быть сделано. «Выходило, точно я такой же ученик, как и они, точно урок мы сообща разучивали… и они видели во мне только старшего товарища – пишет В. Селенкин. – Эти близкие отношения выражались иногда очень трогательно… Нередко у нас возникали ссоры – класс думает так, а я иначе. В таких случаях обращался к ним со словами: „Господа, вы говорите одно, я – другое. Кто возьмется доказать, что я прав?“ – и брались очень часто, дельно доказывали, что требовалось. Случалось и так, что ученики давали мне советы, а я чрезвычайно охотно принимал их» [83, стр. 156].

Далее В. Селенкин подробно описывает те осложнения, которые возникли после возвращения к урокам с отметками. Изменились отношения учащихся к урокам, к учителю. Некоторые ученики потеряли охоту к учению, начали отставать. «Первое чувство, которое я испытал, – пишет он, – была крайняя степень неловкости. Представьте, что вы поставлены в необходимость больно и незаслуженно оскорблять самолюбие людей, которые к вам расположены и которым вы привыкли платить взаимностью» [83, стр. 157].

В. Селенкин завершает свою статью выводом, основанным на описанном выше опыте проведения уроков с отметками и без них. Он пишет: «Мой недолгий опыт привел меня к убеждению, что существующая система отметок есть зло, отмене которого можно только порадоваться. Она – зло даже в том случае, если допустить, что отметки всегда точно

оценивают степень познания, и если не иметь в виду тех явлений, когда получение баллов соединено для ученика с нравственными страданиями и с грубым физическим насилием, которому подвергает его семья. Мешает она и учителю, отнимая у него время, необходимое для установления более живых отношений между учениками и им, и заставляя его отдавать свои внимания интересам нехорошего свойства, не имеющим никакой связи с его прямыми задачами» [83, стр. 160].

«Наступление» на отметки продолжалось. Ряд статей посвятил этому вопросу В. И. Фармаковский[11]. В них он развивал следующие основные мысли.

Применение системы отметок в качестве оценки знаний учащихся в сильной степени содействует развитию в них тщеславия и эгоистических настроений вообще. Всякая искренность и откровенность исключены там, где в лице учителя имеется неумолимая Немезида, карающая ученика за всякий промах. Тут не может быть и речи о свободном признании учеником допущенной им неправильности или плохого понимания преподанного. Напротив, тут совершенно естественными являются средства, чтобы обмануть учителя, показать товар лицом, затеняя обратную сторону. Подглядывание, подсказывание, записывание плохо выученного на столах, на обшлагах сорочки, на ногтях, целый арсенал хитроумных изобретений, чтобы провести учителя, – все это приемы, развившиеся под влиянием принятой системы контроля. Она в самой значительной степени способствует также развитию школьного зубрёжки. Под гнетом «проклятой» системы отметок ученик чувствует себя постоянно как бы виновным в чем-то, постоянно готовым принять удар от занесенной над ним руки.

У слабых натур это подавленное настроение может вызывать настоящие психозы и вести к самым прискорбным последствиям. Отражаясь неблагоприятно на здоровье учащегося, неприятные чувства вместе с тем понижают его умственную работоспособность на 15–25 % на срок от нескольких часов до нескольких дней.

Система отметок, считает В. И. Фармаковский, имеет то же значение, что и некогда розга, значение вечного дамоклова меча, висящего над головой ребенка. Это – то же орудие, но более утонченное, более облагороженное, но не менее гнетущее.

Отметки, выставленные ученикам, представляют целую систему, глубоко и разносторонне затрагивающую самолюбие детей. То льстя детскому самолюбию, то болезненно его поражая, отметки до такой степени овладевают сознанием детей, что все учение начинает превращаться в погоню за хорошими отметками,

причем чувство удовлетворения от исполнения трудных задач мало-помалу совершенно утрачивается. Повышать успешность могут лишь условия, усиливающие интерес к знанию, к учению. Система же отметок, как правило, отклоняет интересы учащихся от существа учения к внешним принадлежностям учебного процесса.

Присущее ученикам постоянное опасение получить заслуженную или незаслуженную плохую отметку и представление возможных неприятных последствий от этого не могут содействовать выработке характера в ребенке, не уверенном в себе, безропотно отступающем перед затруднениями, опускающем руки там, где надо действовать. Постоянное подчеркивание недостатков, столь свойственных его возрасту, неумолимое преследование его за провинности, неизбежные в период обучения, мало-помалу доводят ученика до полной потери веры в себя и могут совершенно подавить всякое стремление к самоусовершенствованию. Можно себе представить, как должно действовать на учебную энергию ребенка ежедневное, иногда по нескольку раз в день, повторение языком цифр, что он малоспособен и туп, хотя, возможно, он еще не искусен в показывании товара лицом. Нельзя порадоваться и за тех детей, которым также на языке цифр по нескольку раз в день, в течение многих лет повторяют, что они – умники и совсем не то, что их товарищи, потому что эти дети могут принять относительную оценку, полученную ими в ограниченном кругу сверстников, за абсолютную и вследствие этого составить о себе мнение, не соответствующее действительности и ведущее к пренебрежительному отношению к окружающим.

Цифровой способ оценки труда учащегося, продолжает В. И. Фармаковский, имеет, правда, некоторые удобства, однако же вовсе не такие, которыми следовало бы дорожить. Этот способ механизирует работу учителя, сводит ее к приложению известных немногих шаблонов и в значительной степени освобождает учителя от тонкой и довольно сложной умственной работы – от вникания в индивидуальные особенности детей. На практике удобство это очень ценится, судя по тому, что в учительской среде крепко держится мнение о незаменимости цифровой системы. То же обстоятельство, что всякая иная система потребует со стороны учителя большого внимания и напряжения, должно служить не препятствием, а наиболее настойчивым мотивом к отмене системы, признаваемой безусловно вредной.

Выход из положения В. И. Фармаковский усматривает в замене цифровых отметок графическими (письменными)

оценками. В этом он следует профессору медицинского факультета в Лилле (Франция) Сюмену, признающему существующий способ оценки неудовлетворительным по двум причинам: во-первых, он не отличается нужной ясностью и вразумительностью; во-вторых, не затрагивает самой существенной стороны воспитания – внутреннего мира ученика. Графическая же система эту проблему, как полагают Сюмен и В. И. Фармаковский, разрешает «совершенно просто и совершенно правильно». Если существующая цифровая система отметок говорит ученику: учись лучше, чтобы превзойти своих товарищей, то графическая система скажет: учись лучше, чтобы быть лучше того, что ты есть. Уничтожьте разделение учеников по успеваемости, призывает Сюмен, и если вы хотите наградить успехи, то награждайте не за высшие оценки, а за повышающиеся кривые успеваемости; премируйте энергию, настойчивость, но не тщеславие и легкость в эксплуатировании учителей, родителей или товарищей; учите больше всего ценить не успех, а действительную заслугу. Благо нации, семьи и самих воспитывающихся детей требует воспитания людей инициативы и выдержанного труда.

В. И. Фармаковский предлагает возможную форму табеля, информирующую родителей на более доступном и ясном языке, более полно о продвижении учащегося в учении и о его личностных качествах. Для каждого учебного предмета табель предусматривает следующие вопросы: число пропущенных уроков; прилежность ученика в приготовлении уроков, в исполнении письменных работ; успевает или отстает; недостатки ученика, требующие особого внимания. По мнению автора, такой табель даст ясное представление о том, на каком счету состоит ребенок в школе, в чем его слабые стороны и в каком отношении могло бы потребоваться содействие семьи. Он же поможет педагогу более глубоко изучить каждого ребенка, представить ясную картину его развития. Однако и графический (письменный) способ, отнимая много времени у учителя, не есть лучшее средство осведомления родителей. Только непосредственное общение, допускающее возможность обмена мыслями, разрешает всякие недоумения. Учитель должен иметь определенные часы, в которые каждый родитель мог бы лично беседовать с ним по вопросам взаимодействия семьи и школы; а иногда (в особо важных случаях) сам приглашать родителей для такой беседы. Контролирующие лица должны получать сведения о положении учебных дел, главным образом путем непосредственных наблюдений и живого общения с учащими и учащимися [106].

С критикой существующей системы отметок в предреволюционные годы выступали и многие другие педагоги.

В частности, А. Фирфаров писал: «Отметки не должны быть терпимы уже по одному тому, что ныне они не нужны, отжили свой век, как и вся та система школьного преподавания, которая их породила… единицы и двойки не могут изменить природу ребенка, зато прибавят к их и без того безотрадной работе еще много нравственных мук. Они же породили и тот скрытый антагонизм между учителями и учениками, какой обычно наблюдается везде и всегда в нашей школе в виде большей или меньшей отчужденности их друг от друга. Новая педагогика и ставит своей целью сделать из школы именно лабораторию, где бы молодые работники жили всем существом своим, радовались и мучились над творческим воплощением своих переживаний, придавали бы им реальные формы, прилагали бы познания свои на деле. Усвоение учебной программы… не цель обучения, это лишь благородный материал для развития душевных сил ребенка, для воспитания его творчества, умения применять знание на практике» [107].

Как же решить проблему ликвидации отметок? «Нам кажется, – считает А. Фирфаров, – найти ответ не трудно. После каждого ответа, каждой работы ученика учитель делает о них краткий устный или письменный отзыв, вроде: „Прочитали вы басню выразительно, но знаете ее не твердо“. „Пишете об очень интересном, но мысли излагаете в беспорядке. Допускаете ошибки. Каллиграфия удовлетворительна“. „Задачу решили верно, но не кратчайшим способом. Исполнена работа аккуратно“. Все подобные замечания учитель может записать в свой дневник. За четверть, за год наберется много такого материала, очень ценного для характеристики работоспособности учеников, их склонностей, индивидуальных особенностей, причин, мешающих работе ученика, и т. д. Такой отзыв преподавателя об ученике, основанный не на формальном отношении к делу и классу, а на близком и основательном изучении личностей учеников, будет очень ценным как для родителей ученика, так и для педагогического совета при переводе его в следующий класс. Но как бы ни был решен этот второй вопрос, по первому мы, учителя, обязаны вынести принципиальное решение, что балльная система отжила свой долгий грешный век» [107].

В 1915–1916 гг. был разработан проект реформ средней школы. Царское правительство пошло на некоторые демократические уступки в разных сферах социально-экономической жизни. Специальная комиссия по подготовке реформы проявила отрицательное отношение к существующему способу оценки знаний учащихся отметками и годичной проверки

их путем экзаменов. Более целесообразным и педагогичным было признано заменить цифровые баллы возможно частыми осведомлениями родителей учащихся о случаях неуспеваемости их детей в том или другом разделе изучаемого предмета. Комиссия сочла необходимым, чтобы переводные экзамены, представляющие, несомненно, явление отрицательное, были заменены периодическими, в течение всего учебного года, проверками знаний путем повторения лишь основных тем каждого учебного раздела, причем, по заключению комиссии, проверки эти не должны иметь формы экзамена. Логическим следствием отмены отметок и переводных экзаменов была признана и отмена выпускных испытаний. Награды и медали тоже были признаны подлежащими отмене. По специальному циркуляру министра просвещения педагогическим советам школ предлагалось выбирать систему оценки по собственному решению.

Яркую оценку сложившегося положения в дореволюционной школе дает Н. К. Крупская. В 1911 г. она писала: «В современной школе все направлено на то, чтобы разъединять учеников, а не сближать их. **Отметки, соревнования – все это ведет к развитию зависти, тщеславия** (выделено нами. – *Ш. А.)*. Все это направлено к тому, чтобы отделить ученика от товарищей; ему запрещается что-либо спрашивать своего соседа, никакой общей работы, которая требовала бы объединенных, совместных усилий, ученикам не дают. Каждый вынужден думать о себе, заботиться о своих личных успехах. Всякое проявление чувства товарищества – благодаря принудительному характеру школы принимающего нелепые формы подсказывания, совместного надувания учителя, – строго преследуется. И только общественный инстинкт предохраняет детей от превращения их в тщеславных эгоистов» [45, стр. 139].

Такова довольно неполная картина состояния и критического анализа оценочной системы обучения, а точнее, социальной сущности отметок. Критика этой системы – отражение развития демократических идей. Высказанные критические замечания в адрес старой школы и ее оценочных инструментов, попытки на практике доказать возможность избавления от отметок порой характеризовались крайностями, когда полностью отрицалась всякая надобность в разумной **оценочной системе,** или же умеренностью, когда предлагались ее частичные усовершенствования.

Однако основными причинами, делавшими невозможность демократических преобразований школы в целом, и оценочной системы обучения в частности, были следующие: во-первых,

классовая сущность школьного образования; во-вторых, теоретически необоснованная позитивная программа обучения в соответствии с новыми принципами оценки знаний школьников; в-третьих, традиционный консерватизм по отношению к любым нововведениям в сложившийся процесс обучения.

Вместе с тем борьба за демократизацию народного образования способствовала уяснению необходимости совершенствования школьного обучения, определению перспективных направлений его развития, вскрытию пороков традиционной оценочной системы через баллы и цифровые отметки.

Следует указать и на ограниченность и односторонность самой критики оценочного компонента сложившегося процесса обучения и практических попыток его реорганизации.

Отметка как форма отражения уровня усвоенных учащимися знаний, умений и навыков рассматривалась вне связи с оценочной деятельностью педагога и, самое главное, **вне зависимости от характера, направленности, содержания и целей обучения.** Она рассматривалась в основном как форма уведомления школой разных общественных кругов, в первую очередь семьи, об успехах и неуспехах учащегося в учении и как способ грубого давления этих кругов на ученика, что и создавало крайне отрицательную мотивационную основу учения. Многие отрицательные явления школьной деятельности, обусловленные классовой сущностью процесса обучения, его несовершенством, отставанием от жизни его содержания, неправомерно связывались только с отметками, этими формальными отражателями уровня знаний. Упускалась из виду целостность обучения, т. е. взаимосвязь его содержательной и процессуальной сторон, всех его компонентов. Игнорировался сам ребенок с его возрастными возможностями и психологическими особенностями. Вследствие этого проблема оценочной стороны обучения решалась упрощенно и механически: предлагалось отказаться от отметок **без каких-либо существенных изменений самого процесса обучения и его содержания,** введя лишь некоторые более содержательные, но в силу сказанного выше неэффективные формы стимуляции учения, не затрагивающие личность ученика в целом.

Проблема оценки учения школьников в советской школе

В первые же дни после Октябрьской революции была создана Государственная комиссия по просвещению (9 ноября 1917 г. по старому стилю). I Всероссийский съезд по просвещению (август 1918 г.) обсудил проект «Положения о единой трудовой школе». Вскоре ВЦИК принял декрет «Положение о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики». Были опубликованы также «Основные принципы единой трудовой школы» («Декларация о единой трудовой школе»).

Вот как оценивают историки советской педагогики эти документы. «В противовес авторитарному режиму старой школы, мелочному надзору за каждым шагом учащихся, применению унизительных наказаний эти документы провозглашали уважение к детям, им предоставлялись широкие возможности для проявления инициативы, создавались ученические организации с широкими полномочиями» [41, стр. 343].

Были отменены экзамены, домашние задания, выдвигались требования учета интересов учащихся, возбуждения их активности и самодеятельности, развития детского творчества, тесной связи школы с жизнью.

Педагогические ориентации одной части предреволюционного учительства образно рисует П. П. Блонский в своей статье «Задачи и методы новой народной школы»:

«Не отбывает ли учитель в классе зачастую опостылевшую ему повинность за гроши ежемесячного жалованья и не проходит ли его личная жизнь где-то в стороне, то в томлении и тоске «культурной одиночки», то в моральном падении и опустошении души? И неудивительно, если душа живого человека не переносит неодухотворенной, неосмысленной работы: неудовлетворенность – все же желание лучшего. И с этой точки зрения несравненно вреднее для ребенка я считаю тех «отдавшихся своему делу» учителей и учительниц, которые часто и по внешнему виду сохранили в себе мало от нормального человека. Беззаветно уверовав в пользу современной школы, в ее уроки, методы и учебники, они деспотически захватили в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха живые детские души; добавочными занятиями, частыми нотациями они скоро сумеют создать хороших школьных автоматов… Беззаветно преданных современной несовершенной школе педагогов я

считаю одним из самых вредных для детей. Как насилуют эти полулюди маленьких людей!» [14, стр. 83–84]. Обращаясь к учителю старой школы, П. П. Блонский предупреждал: «Смотри же, не являешься ли часто именно ты сам главным препятствием для обновления школы!» [там же].

Так и случилось. Многие учителя враждебно отнеслись к революционным преобразованиям; многим же, настроенным либерально и даже революционно, трудно было понять и создать новую педагогику и новую практику обучения и воспитания, трудно было «по-ленински» переосмыслить опыт старой школы, взять из нее все ценное для создания новой. Под давлением противостоящих сил, а также в силу несогласия с намеченными преобразованиями в воспитании и обучении будущих поколений масса учителей начала саботировать осуществление декретов Советского правительства, устраивала забастовки.

В этих условиях в мае 1918 г. и было принято постановление Народного комиссариата по просвещению «Об отмене отметок». В нем говорилось: «1. Применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики. 2. Перевод из класса в класс и выдача свидетельств производится на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы» [82, стр. 96]. Подписал постановление народный комиссар просвещения А. В. Луначарский.

Однако нивелировка в оценке знаний и умений, отсутствие эффективных методических путей индивидуальной стимуляции познавательной деятельности школьников, игнорирование их личности обедняли мотивационную основу учения. Не имея достаточных знаний по возрастной психологии, учителя не могли глубоко изучить каждого ученика и создать условия для их всестороннего развития. Кроме того, из-за большой наполняемости классов «учитель не успевал систематически вести записи характеристик знаний своих учеников», и поэтому «письменные характеристики носили слишком общий, трафаретный характер» [42, стр. 196]. Отсутствие определенной системы оценок оказывало отрицательное влияние на весь учебно-воспитательный процесс.

Вот какие ситуации приводит С. Т. Шацкий в книге «Годы исканий»: «Я крещусь, прижимаю крепко руку ко лбу, плечам и груди, становлюсь на колени, кланяюсь до полу и повторяю мои молитвы несколько раз от начала до конца. Но и слов не хватает. Я, молча, напряженно глядя перед собой, застываю в мольбе, переживая ее всем существом моим. Отчаянная же мольба моя была… чтобы

меня „не спросили“, а если „спросят“, то чтобы мне получить „пятерку“… С сознанием неизбежности ожидающей меня судьбы выхожу на улицу… Я перебираю в уме еще раз все, что задано… Не пропускаю ни одной церкви, часовни, креста, чтобы не перекреститься. Едет старая московская конка в одну лошадь. Я смотрю на номер вагона – нельзя ли по цифрам погадать так, чтобы в результате получилось пять, десять, пятнадцать, двадцать… Выдается угол дома, стоят фонарные телеграфные столбы. Я считаю шаги до них. И мне нужно, чтобы их было сорок пять, пятьдесят, пятьдесят пять, – вообще кратное пяти. Выходит как будто бы плохо – сорок девять. Но это не так еще плохо – из девяти вычесть четыре получится пять, здесь скрытая пятерка. Так я складывал, вычитал, умножал и делил, приближаясь к месту моего страшного суда. В карманах у меня гвозди и ломаные подковы „для счастья“…» [118, стр. 45].

«Перед математиком Штучкиным стоит в жалкой позе Зимин Сергей. Он получил единицу – Михаил Федорович, простите.

Мне вас нечего прощать. Вы не знаете ничего. Не могу же я вам ставить пять. Этак все начнут так отвечать…

Михаил Федорович, простите, я буду всегда учить, Михаил Федорович, меня дома высекут, меня высекут…

Простите его, – гудит сдержанно класс, – у него мать злая… Зимин рыдает, ловит руку Штучкина, хочет поцеловать. Тот отдергивает, а Зимин целует рукав.

Идите на место, Зимин, мне нет дела, высекут вас или нет. Вы же знаете, я должен поставить единицу.

Класс потрясен. Звонок. Учитель уходит, и плачущий Зимин за ним, провожает его до дверей учительской. Перемена кончилась. Зимин садится на ступенях лестницы, которая идет сверху. Учителя спускаются вниз один за другим. Замечательно, что никто не сказал ничего Зимину, и даже каменный Николай Иванович обошел его, не сделав замечания» [118, стр. 59].

Выступая против отметок и экзаменов, С. Т. Шацкий обращал внимание на то, что учет и оценка должны составлять основу успешного обучения. Обучение в новой школе, по мнению С. Т. Шацкого, должно увлечь всех детей интересным делом, и чтобы это получилось, необходимо научить их работать, учить учиться, внушить веру в то, что каждый может с успехом овладеть предметом. Учет и оценка в этом деле необходимы, ибо они помогают ученику работать. В учете С. Т. Шацкий усматривает «не только работу ученика, но и то, что в работе ученика отражаются работа школы, советы, указания и приемы самого учителя. Поэтому результаты работы – это есть производная

от работы ученика и руководящего его работой учителя» [118, стр. 225]. Шацкий определяет основные требования к оценке. Главное, нужно оценивать не личность ребенка, а его работу с учетом тех условий, в которых она выполнялась. Распространение оценки учебных усилий ребенка на его личность в целом станет тормозящим моментом в его работе. «Учет результатов, что у нас обычно имеет место, произведенный отдельно от учета процесса работы, всегда ведет к значительным ошибкам» [118, стр. 227]. Как же учет и оценка будут стимулировать работу ученика, как они могут вызвать в нем интерес? С. Т. Шацкий здесь большое значение придает сути вопросов учителя к ученикам. «Педагогические вопросы весьма сильно отличаются от обычных человеческих вопросов: педагог знает ответ на свой вопрос, и ученику тоже хорошо известно, что ответ на вопрос, задаваемый учителем, у него уже в голове имеется… педагог обычно спрашивает своих учеников о том, что он знает, а обычно человек спрашивает о том, чего он не знает» [118, стр. 192]. На такой основе деловой разговор между учителем и учащимися не может состояться. Учителю следовало бы спрашивать о том, что ему неизвестно в его работе с учениками. «Ему неизвестны те затруднения, которые испытывались учеником, те сомнения, которые он переживал, те интересы, которые возбуждаются у ученика к работе, или то неприятное ощущение, которое связано у него с этой же работой. Таким образом, если учитель хочет спрашивать о чем-либо своих учеников, то было бы вернее спрашивать их как раз о тех условиях, которые сопровождали работу учеников, т. е. спрашивать о затруднениях, сомнениях, интересах и т. д.» [118, стр. 193]. В таких условиях у учеников возникает большой интерес к вопросам учителя и к своим ответам, ибо это будет помогать им работать. Это поможет и тому, что ученики приучатся обращаться за советами к учителю при тех затруднениях, которые превышают их силы. Так могут возникнуть деловые отношения между учителем и учениками, что и будет способствовать возникновению у учащихся интереса к работе, возбуждению в них сознания собственного продвижения, сознания того, что «я способен овладеть предметом, проверять свои силы».

Придерживаясь точки зрения, что «следует самым настойчивым образом протестовать против всякого рода экзаменов в явной или скрытой форме», С. Т. Шацкий считает необходимым ввести более систематический учет и оценку результатов учебной работы детей. Это будет помогать им своевременно преодолевать трудности, с большим интересом

относиться к своей работе и станет одним из условий преодоления огромного размаха второгодничества, которое порой доходило до 30 %. Перестраивая таким образом систему учета и оценки в процессе обучения, С. Т. Шацкий одновременно считает необходимым «подумать над общей системой методов занятий в школе».

В школах Первой опытной станции, организованной и руководимой С. Т. Шацким, велись поиски разнообразных форм текущего и годичного учета. Здесь большим успехом пользовались отчетные выступления детей перед родителями: дети демонстрировали свои достижения в чтении, в решении задач и примеров, в декламации стихотворений, пении и т. д. На отчетной выставке родители рассматривали работы детей – тетради, рисунки, поделки и т. п. [118, стр. 389].

С. Т. Шацкий был одним из первых, кто пытался разрешить проблему оценки в связи с перестройкой обучения в целом. Создаваемая им система учета и оценки основана, как и все его педагогическое учение и педагогическая деятельность, на подлинно гуманистических началах во взаимоотношениях людей. Любовь к ребенку и вера в него, стремление организовать действительно содержательную, интеллектуальную и эмоциональную жизнь детей определяли позицию С. Т. Шацкого и в отношении системы оценки. Эта система, как одна из основ новой дидактики советской школы, достойна глубокого и пристального изучения.

Вводить такие системы оценки, требующие реорганизации всего процесса обучения, в то время было нелегко.

В укреплении школьного образования наиболее легкими и удобными опять-таки оказались некоторые традиционно установившиеся и апробированные на практике пути, среди которых была и оценка знаний, умений и навыков учащихся с помощью отметок. Поэтому «все еще поднимался голос учителя в защиту дифференцированных оценок. В школах (без разрешения) стихийно стала применяться четырехбалльная система оценок» [42, стр. 196]. В то время она облегчала взаимопонимание между учителем и родителями ученика, подавляющее большинство которых, кстати сказать, сами только что овладевали грамотой («учителями» были порой свои же дети – школьники) или учились в школах для взрослых. Отметочная система оценки знаний учащихся, разумеется, могла более правильно ориентировать родителей в том, как учится ребенок. Этого было достаточно для того, чтобы воздействовать на ребенка и заставить учиться более усердно. Помочь же ребенку понять и усвоить учебный материал многие семьи рабочих

и крестьян не могли.

Оценив создавшееся положение, особенно то обстоятельство, что происходило обезличивание школьника, ослабление ответственности учителей за усвоение программных знаний каждым отдельным учеником, СНК СССР и ЦК ВКП (б) постановлением от 3 сентября 1935 г. восстановили дифференцированную пятибалльную систему оценки знаний, умений и навыков учащихся через словесные отметки («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо»).

Таким образом, опыт обучения без отметок в послереволюционные годы в советской массовой школе не увенчался успехом. К сожалению, и то положительное, что было накоплено у части передовых, творческих учителей в этом направлении, не нашло должного теоретического анализа и обобщения в трудах советских ученых – педагогов и психологов. Обычно этот опыт склонны рассматривать как рецидив буржуазной теории свободного воспитания.

В чем же действительная причина неудачи введения безотметочной системы оценки знаний учащихся?

Не имея исторического прецедента организации народного образования на демократических началах, в сложный период своего становления советская школа искала пути управления учебно-воспитательным процессом. Изъятие отметок из обучения надо рассматривать как борьбу со схоластической и иезуитской педагогикой, с муштрой и насилием старой школы. Отметки в старой школе регулировали учебно-воспитательный процесс, выступали инструментами давления и насаждения страха. Их «свержение» должно было заставить учителей осознать необходимость управления учебно-воспитательным процессом на иных началах, на началах гуманизма и демократии.

Почему же отметки были вновь восстановлены? Этот факт часто рассматривают как проверенное на практике доказательство того, что обучение без отметок немыслимо и неуправляемо. С нашей точки зрения, правильнее видеть за этим особенности педагогического процесса, обусловленные уровнем развития общества и общественного сознания.

Восстановление отметок в обучении и, следовательно, в школьной и общественной жизни можно объяснить рядом объективных причин.

Во-первых, не существовало стройной, научно обоснованной общепедагогической концепции, опирающейся на фундаментальные данные смежных наук, в первую очередь, психологии, о закономерностях формирования общественно ценных, действенных мотивов учения; следовательно, не было

и частных методик, предлагающих эффективные пути развития у учащихся познавательных интересов и потребностей. Наследие прогрессивной педагогической мысли прошлого – гуманистические и демократические идеи, представления, теоретические предположения о процессе обучения, свободного от принуждения, – требовало оценки с учетом сложившихся условий. Кроме того, такую переработку классического прогрессивного наследия невозможно было проделать в кратчайший срок, даже за несколько десятков лет. Не существовал также яркий, научно обобщенный опыт такого обучения.

Во-вторых, содержание обучения (и особенно его организация в программах и учебниках), его процесс и методы тоже не были научно разработаны. Разные виды программ («комплексные программы», программы, построенные на основе «комплексов-проектов», и др.) исключали «предметное построение школьного курса и нарушали систематическое изучение отдельных учебных предметов, весь объем знаний, намеченных к изучению в общеобразовательной школе, был представлен в виде единого комплекса сведений о природе, труде и человеческом обществе» [41, стр. 356]. Процесс обучения с его содержанием скорее мог оттолкнуть учащихся от учения, нежели привлечь и приохотить их к интенсивному учебному труду. В силу отсутствия системности знаний у учащихся не могли появиться прочные познавательные интересы к той или другой группе учебных дисциплин. Как говорил П. П. Блонский, главным было «проходить» программы, не обращая внимания на то, как они усваивались. По словам С. Т. Шацкого, «наша массовая школа не обучает, а отучает работать, так было раньше, так, по-видимому, продолжается и теперь». Какая же сила могла заставить ученика учиться при таком обучении по программам-комплексам? Незнание того, как он продвигается в учении, чем характеризуются усвоенные им знания и проявленные умения, еще более препятствовало развитию познавательных интересов.

В-третьих, учителя с трудом привыкали к резким переменам в содержании и методах обучения. Несмотря на проявленное творчество многих учителей, правильно понявших общее направление демократической перестройки обучения, большинство из них не смогли полностью отречься от привычного стиля работы. Выше мы уже говорили о качественном составе педагогических кадров, определяющих ядро старой школы. Воспитание же новых кадров проходило, помимо специальных учебных заведений, и в ходе совместной работы с прежними педагогами. Влияние «старого» учительства на поколение

молодых учителей могло быть положительным, когда это было связано с заботой передать другим наиболее рациональные находки из своего педагогического опыта, и отрицательным, когда навязывались отжившие педагогические каноны и догмы. Включение всех учителей в осуществление на практике принципов советской школы не означало, что каждый из них мог создать свою, соответствующую этим принципам методическую систему. Для этого нужны были соответствующие условия, определенная психологическая готовность, что могло быть создано лишь со временем, в процессе культурно-экономического, политического, социального развития нашего общества.

В-четвертых, широкие массы общественности, в первую очередь рабочие и крестьяне, не были подготовлены для нового типа общений со школой. После революции все больше возрастало стремление родителей дать образование детям и самим овладеть грамотой, поступить в школы I и II ступени, фабрично-заводские училища, высшие учебные заведения. Низкий уровень образованности родителей не позволял им следить за продвижением детей в учении. Самыми эффективными средствами влияния на ребенка были средства морального характера: призыв к долгу и ответственности, собственный трудовой пример, требование и т. д. Иные формы контроля над выполнением ребенком домашних заданий для многих семей практически были исключены. Учителям было трудно дать полное содержательное разъяснение родителям о том, как учится их ребенок. Обоюдное общение и понимание между учителями и родителями несколько упрощал уже знакомый язык отметок. Стихийный переход учителей на четырехбалльную оценочную систему произошел и под влиянием родителей, стремившихся контролировать учебные успехи детей.

В-пятых, все более усиливающейся централизм в партийно-государственном управлении хозяйством и социальной жизнью страны проникал и в сферу образования. Общеполитическая установка – «Без учета нет работы – учет есть социализм» (Ленин) – со всей силой коснулась и оценочной основы обучения. Вести же учет учебно-воспитательной работы школы практически было невозможно из-за неопределенности критериев оценки этой работы. Задача овладеть знаниями ставила и другую: проверить уровень усвоения программ учащимися. Самым рациональным способом количественного выражения результатов учебно-воспитательной работы школы стала оценка знаний и умений учащихся посредством отметок. Это давало возможность осуществлять государственный контроль над работой каждой школы и каждого учителя в школе.

Такое объяснение причин изъятия отметок из процесса обучения, а затем их восстановления противоречит утверждению, что это был рецидив теории свободного воспитания. Часть педагогов, на которых было возложено теоретическое и практическое строительство советской школы, действительно находилась под влиянием теории свободного воспитания, принимая в ней критику авторитарного воспитания и схоластических методов обучения, требования гармонического и всестороннего свободного развития духовных и физических сил детей, их творческой активности, связи воспитания с жизнью.

Теория свободного воспитания, ставившая во главу угла спонтанное развитие ребенка, не подвергая его насилию и ограничениям, мелочному регламентированию, для организации школы выдвигала принципы, которые (кроме некоторых) не могли быть приемлемы для общества, нацелившего школу на воспитание поколения строителей коммунизма. Этими принципами были: организация школ с участием учащихся и их родителей; построение учебных занятий исключительно в зависимости от интересов детей и с широким использованием индивидуализированных форм работы; предоставление полной свободы учителям в выборе и применении любых методов и приемов обучения (А. И. Пискунов). В теории свободного воспитания оценочные системы рассматривались в рамках свободного общения учащегося с учителем [17; 38; 95]. Об отметках как регуляторах познавательной деятельности и способах принуждения в школах свободного воспитания не могло быть и речи.

Следует сказать, что восстановление отметок заметно повлияло на повышение ответственности и учителей, и учащихся, и родителей, и общественных организаций за осуществление школьных программ, которые к этому времени становились системными и стабильными. Отметки повлияли также на укрепление дисциплины в школе. Сложился более жесткий процесс обучения, в котором на отметки были возложены функции регулирования учебной деятельности школьника и стимулирования его к учению. Возросло общественное и государственное требование к школе: добиться глубокого и прочного усвоения учащимися знаний, умений и навыков.

В целом же школьная жизнь определенно была направлена на насаждение и закрепление в ней государственного и учительского авторитета. Успешность учебно-воспитательной работы школы и учителя стали измерять в основном только через показатели успеваемости, т. е. через процентное соотношение обучавшихся в школе детей с положительными и отрицательными

отметками, а личность школьника – по тем отметкам, на которые он учился. Эта тенденция усилилась к 50-м гг., когда: а) было допущено механическое перенесение форм социалистического соревнования в практику обучения, когда учителя и учащиеся брали обязательства давать только хорошие и отличные показатели по всем предметам. Договоры учителей между собой об условиях соревнования пестрели такими типичными пунктами, как: увеличить количество отличников с 13 до 20 и хорошо успевающих с 10 до 15 %, иметь 100 % успеваемость в классе (школе); добиться, чтобы учащиеся не имели ни одной посредственной оценки; закончить учебный год с полной успеваемостью всех учащихся и повысить количество отличных и хороших отметок. Договоры заключались не только между учащимися и между учителями внутри школы, но и между школами, районами, областями. Главные пункты тут были те же самые: дать большее число хороших и отличных отметок и стопроцентную успеваемость. Соревнующиеся стремились получить высокие проценты успеваемости и меньше всего интересовались действительными знаниями учащихся. Руководящие органы пытались пресечь такое формальное соревнование в системе народного просвещения; тем не менее от дальнейшего укрепления разновидностей формализма и авторитаризма школа не смогла спастись. Работа школы преимущественно оценивалась по единственному критерию отметок и успеваемости, особенно после введения в 1944 г. цифровых отметок взамен словесных: «5» – «отлично», «4» – «хорошо», «3» – «посредственно» («удовлетворительно»), «2» – «плохо», «1» – «очень плохо» (этот показатель является основным и в настоящее время); так называемая процентомания имеет крайне нежелательные последствия и становится трудно преодолимой; б) в специальном письме Министерства просвещения СССР «О критериях оценки деятельности школы» по этому поводу говорилось следующее: «В отдельных городах и районах, ориентируясь только на этот показатель (имеется в виду процент успеваемости. – *Ш. А.*), определяют места школ. Такой подход приводит к ряду нежелательных последствий, объективно содействует искусственному завышению оценок, умаляет значение важных воспитательных и иных факторов в деятельности школы. Против такого однобокого подхода к оценке работы школы справедливо протестует общественность. Критика подобного положения не раз высказывалась в печати» [68]. В связи с этим была разработана новая инструкция «Об оценке деятельности школы», устанавливающая такие критерии оценки учебно-воспитательной работы школы, как:

выполнение Закона о всеобщем обязательном восьмилетнем обучении, обеспечение всеобщего среднего образования молодежи, уровень воспитанности учащихся и выпускников школы, глубина изучения основ наук, уровень работы педагогического коллектива школы. Однако требовалось введение конкретных мер и точных способов для организации практики оценки работы школ по этим критериям; в) в силу всевозрастающего значения высоких отметок для поступления в вузы и специальные учебные заведения (даже при зачислении школьника в интересующие его кружки, спортивные секции и т. д.) «погоня за отметками» для многих учащихся и во многих школах стала обычным явлением.

Все эти факторы, разумеется, прямо воздействовали на оценочную деятельность учителя и на мотивационную основу учения школьника. Специальные исследования устанавливали, что оценочная деятельность педагога страдает скудостью, неполнотой, а у учащихся слабо развито умение критически оценивать свои знания и умения, результаты своей учебной деятельности. Эти недостатки признавались одной из причин отставания учащихся в учении и второгодничества [21; 36; 55; 79].

Какое обобщение нашла в учебниках педагогики оценочная деятельность учителя, которая рассматривалась как основа формирования у учащихся самооценки своего учения?

В них в основном речь идет о формах, методах, видах контроля и оценки знаний, умений и навыков учащихся: текущая, четвертная, годовая проверка и оценка, переводные и выпускные экзамены, опрос, контрольные письменные работы, критерии оценки знаний (за какие знания ставится та или иная отметка) и т. д. Одновременно учителям настоятельно рекомендуется: оценивать знания и умения в строгом соответствии с требованиями программ и учебников, не применять отметки с целью наказания школьника и установления в классе дисциплины, быть максимально объективными и справедливыми, при опросе создавать доброжелательную, непринужденную атмосферу, выставлять отметку с сопровождением словесной мотивировки и т. д. [28; 70; 71; 72; 80]. Несмотря на то, что оценка знаний, умений и навыков учащихся признается как составная, органическая часть урока и обучения в целом, фактически она освещена в рамках опроса и выставления отметки. Несмотря также на то, что с оценкой связываются положительные результаты в воспитании важных личностных качеств ученика, действительные масштабы и содержание такого влияния отметок исследованы крайне мало[12].

Типичная схема процедуры оценивания примерно следующая: вызов ученика для индивидуального опроса; пересказ учеником учебного материала; ответы на дополнительные вопросы педагога (как из нового, так и из пройденного материала) и выполнение заданий; решение задач; высказывание учителем своей словесной оценки (что ученик знает и умеет и как, чего не знает и не умеет); как результат всего этого – выставление соответствующей отметки. Трудно предположить, что такие процедуры, как бы часто они ни повторялись, с неизбежностью приведут к большим положительным результатам.

С конца 50-х – начала 60-х гг. вопрос о недостатках оценочной системы обучения возникает опять, но теперь уже в ином историческом и научном контексте. Советская школа вплотную подошла к качественно новой фазе своего становления: к переходу ко всеобщему среднему образованию и новому содержанию образования для всех ступеней. Подготовка, а затем переход на всеобщее среднее образование и на новое содержание образования поставили задачу модернизации процесса обучения. Самым оптимальным для нового этапа советской школы признается такое обучение, которое обеспечивает общее развитие учащихся, развитие их интеллектуальных способностей, умения мыслить обобщенно, самостоятельно, критически, творчески.

Совершенствование оценочного компонента обучения стало одной из наиболее актуальных проблем, вокруг которой развертываются новые дискуссии и в связи с которой рассматривается большой круг вопросов совершенствования процесса обучения в целом. Если другие дидактические проблемы (характер методов обучения, структура организационных форм обучения и т. д.) стали предметом обсуждения узкого круга специалистов, то оценочная система обучения привлекла внимание широкой общественности. Это объясняется, во-первых, кровной заинтересованностью общества состоянием школьного дела, во-вторых, важной общественной значимостью отметок, являющихся чуть ли не основными формами информирования об успехах школьника в учении.

Даже заголовки десятков газетных и журнальных статей могут создавать определенное представление о характере, направленности и важности обсуждаемой проблемы. Вот перечень нескольких заглавий статей, опубликованных за последние 10–15 лет на страницах центральных газет – «Правды», «Известий», «Комсомольской правды», «Советской России», «Учительской газеты» и др.: «Почему дневник с двойкой», «Что такое хорошо, или Как оценивать знания школьника», «Школьная отметка», «Школьная отметка – дело государственное», «Вес школьного

балла», «За школьным баллом», «Человек ли двоечник?», «Минусы среднего балла», «Папины пятерки», «Была бы только тройка», «Пять баллов за вопрос», «Пятерка за вопрос», «Звездочки на тетради», «Урок без отметок», «Можно ли учить без двоек?», «Дневник без двоек», «Опять двойка», «Последние проценты», «Грустное зеркало первоклассника», «Скакалочки и двойки», «Не спешите ставить двойку», «Не пора ли двойке потесниться», «Не ради отметок», «Урок без двоек», «Так хочется искать свое», «Милостыня… «тройкой», «По одному рецепту» и т. д.

В адрес существующей практики оценивания отметками высказываются следующие критические замечания.

В сложившейся системе обучения основным звеном становится проверка и оценка знаний, а не передача новых знаний, повторение и закрепление.

Оценка отрицательно действует на психику ученика.

В течение многих лет ребенок ежедневно переживает страх перед оценкой. За этим часто следует пропуск уроков, уход из школы. У ребенка портится характер, он привыкает скрывать отметку. На ребенка отрицательно влияет и высокая отметка. «Я отличник!» – так знакомится он с новым учителем. Часто отметка означает качество случайных ответов. Ученик воспринимает отметку как награду или наказание. Чем чаще ставятся отметки, тем больше ошибок будет в них заключено. Предметом интереса для ученика становится только отметка. Отметка «2» не может стать стимулятором в дальнейшей работе ученика. Там, где одни радуются, а другие огорчаются, нет места для настоящей педагогики.

Часто ученики не справляются с домашними заданиями, их вместо детей выполняют родители; на другой день ребенок может получить за них хорошую отметку; получаются «папины пятерки», т. е. налицо формализм в проверке и оценке знаний.

Завышение отметок ученикам – отнюдь не единичные факты. Дело подчас доходит до «исправлений», подчисток и подтасовок в школьной документации, до «выдворения» из школы неуспевающих учеников с тем, чтобы они «не портили картину» успеваемости. Ведь «хозяин» школьной отметки – учитель, и дело его педагогической совести, его профессионального мастерства – умело использовать отметку, чтобы добиться максимальных успехов в обучении и воспитании детей. О качестве деятельности учителя нельзя судить по процентному соотношению отметок, которые он сам выставил своим ученикам.

Цифровыми показателями, конечно, легче обеспечить внешнее благополучие общей картины успеваемости, но самые серьезные недостатки остаются в неприкосновенности.

Когда двигателем в учении перестает быть опасение получить «двойку» или нагоняй, это уже начало ответственного, сознательного отношения к учебному труду. Когда ученик получает «двойку», он перестает думать об уроке, больше всего его волнуют предстоящие объяснения с родителями, ему не до учения.

Ребенок, вопреки данному ему природой исследовательскому инстинкту, вдруг заражается чувством отвращения к учебе; в первые школьные дни этого почти нет, сложности наступают с появлением отметок. Как разговаривает с малышом «пятерка»? Ласково, чуть-чуть льстиво: «Ты хороший, умный мальчик». Двойка говорит иное: «Ты плохой мальчик!» Сыпятся налево и направо «двойки», удаляются из класса нерадивые ученики. Некоторые учителя искренне убеждены, что надо держать детей в страхе, если хочешь, чтобы они хорошо занимались. Оценка знаний – важный стимул к учению только тогда, когда в ней не заложено наказание.

Как видим, в этих критических замечаниях в адрес отметок есть такие, о которых говорилось и в прошлом веке: отметки сохранили силу давления и запугивания, усилилась их общественная значимость, они подменяют настоящие мотивы учения, развивают погоню за отметкой, не способствуют (препятствуют) укреплению дружбы и чуткого отношения учащихся друг к другу, развивают отрицательные черты характера – самодовольство или неуверенность в себе и т. д. и т. п.

Эти и другие негативные последствия применения системы отметок в процессе обучения приводят авторов к разным выводам, в которых можно выделить две основные тенденции: 1) усовершенствовать учебно-воспитательный процесс и его оценочный компонент в рамках традиционной системы обучения и 2) перестроить процесс обучения и одновременно его оценочную основу с целью усиления его развивающей функции. Здесь мы рассмотрим первую тенденцию, о второй речь пойдет в следующих главах.

В начале 60-х гг. с критикой традиционной формы комбинированного урока выступили учителя Липецкой области. Основной недостаток этого типа уроков – их стереотипность, неизменность элементов, не дающие возможность уделять главное внимание объяснению нового материала. Процесс опроса и оценки знаний учащихся на уроке поглощает большую часть времени, из-за чего страдают объяснение и закрепление нового учебного материала. Липецкими учителями была предложена измененная структура урока, в которой претерпел реорганизацию

и оценочный компонент. Суть опыта состоит в том, что, отказавшись от традиционной формы комбинированного урока, он объединяет работу по формированию новых знаний с совершенствованием и проверкой ранее усвоенных, используя для этого различные по форме и содержанию виды самостоятельной работы учащихся на уроке, которая проводится под руководством учителя. Отказ от трафаретного расчленения урока на изолированные этапы (опрос, изложение нового материала, закрепление) позволяет более рационально использовать учебное время, повысить интенсивность работы учащихся на уроке, обеспечить непрерывное повторение и закрепление пройденного, вырабатывать устойчивые навыки самостоятельной работы учащихся, повседневно оценивать ее результаты. В таких условиях для оценки знании учащихся стали применять так называемый поурочный балл. Он выставлялся учителем в конце урока за проявленные знания, умения и учебную активность школьника на протяжении всего урока. Ученик, не зная, кого будет оценивать учитель, должен был активно участвовать на уроке в выполнении всех заданий, быть постоянно готовым отвечать на вопросы учителя. Процесс оценивания, таким образом, частично менял свою форму, становясь более гибким, одновременно заставляя всех учащихся в классе быть внимательными и активными. Однако его содержание оставалось прежним. Следует отметить, что такая реорганизация урока и его оценочной стороны потребовала разработки соответствующих дидактических материалов для самостоятельной работы учащихся. Поурочный балл как один из эффективных путей активизации всех учащихся в классе стал применяться многими учителями в нашей стране.

Предлагались и другие пути усовершенствования процесса обучения и его оценочной системы, например, не выделять специального времени для проверки и оценки знаний учащихся, а осуществлять их по мере необходимости, после прохождения темы, в конце четверти, года. Отметка должна стать результатом наблюдения учителя за знаниями и умениями, проявленными учащимися в течение нескольких уроков. Освобождение урока от обязательного элемента проверки и оценки знаний учащихся позволит: увеличить время на обучение почти в два раза; объяснение нового материала вести в первой части урока, когда особенно высока трудоспособность учащихся; тесно связать между собой все части урока; обеспечить высокую трудовую активность учеников, когда все их внимание направлено на закрепление пройденного и усвоение нового материала.

В одной из работ было высказано такое мнение: в I–III классах

можно ставить только годовые отметки, в IV–V – полугодовые и годовые, в VI–VIII – четвертные и годовые; отметки могут быть поставлены также при переводных и выпускных экзаменах. В IV–VII классах по контрольным письменным работам (математика, русский язык и литература) можно ставить только положительные отметки, а слабые работы лучше основательно проанализировать в классе. Чем реже учитель будет ставить отметки, тем лучше будет результат, заключает автор. Учитель будет фиксировать не отметки, а текущие наблюдения над учащимися.

Возможность усовершенствования оценочной системы обучения связывали и с изменением (или пополнением) содержания того, что оценивается. Раз отметки имеют большое влияние на учащихся и могут побудить их к учению, то, по мнению авторов, было бы неплохо оценивать не только и не столько уровень и качество уже усвоенных знаний и умений, но и проявленную инициативу, трудолюбие, прилежание, сообразительность и, таким образом, управлять воспитанием личности школьника.

В статьях отдельных авторов описываются случаи выставления оценок, никак не соответствующие принятым нормам и правилам традиционной дидактики. Вот некоторые из них.

Во время объяснения один из десятиклассников поднял руку и задал вопрос. Новый учитель поставил ему «5». Ученики были поражены, тем более что ученик этот был далеко не отличником. Автор статьи, в которой описывается этот случай (учитель А. Никаноров), выдвигает следующие доводы в пользу оценки инициативы школьника. Во-первых, обнаружилось, что в классе далеко не все ученики могли задать серьезный вопрос, связанный с сутью изучаемых проблем; это удавалось лишь двум-трем ученикам; трудно оказалось и отвечать на вопросы учителя, исключающие простое воспроизведение, пересказ программного материала и постановку вопросов ученику, стоящему у доски. Но все это требовалось теперь для получения высоких оценок. Во-вторых, стало ясно, что учащиеся не приучаются серьезно думать, анализировать, сопоставлять факты. Многие из них никогда не получали наслаждения от самого процесса познания нового. Такие случаи, далеко не единичные, приводят к тому, что и в X классе у многих учащихся не формируется потребность творчески подходить к учению. В-третьих, принятая система оценки знаний игнорирует индивидуальное отношение ученика к отдельным предметам. Автор приводит такой пример: у школьника, страстно увлеченного физикой, «тройка» по английскому. Он в свое время

запустил материал и теперь при всей добросовестности выше «тройки» подняться не может. Что ему теперь делать: уделять меньше внимания физике, математике, занятиям на факультативах, в кружке, чтобы все усилия сосредоточить на превращении этой «тройки» в «четверку»? Автору такое разрешение ситуации кажется неразумным. В-четвертых, приходится встречать учителей, которые даже малышей-первоклашек, буквально изнывающих под бременем всевозможных «почему?», ухитряются превратить в скучных, среднестатистических «отвечателей». А наиболее любознательные и активные со временем приучаются искать ответы на волнующие их вопросы где угодно, только не в школе. Для старшеклассников подобная методика особенно пагубна: программный материал, усвоенный пассивно, без интереса, часто оказывается балластом, от которого избавляются при первой возможности, не говоря уже о том, что происходит притупление самостоятельности и инициативы. Автор ставит задачу: наладить действенный, научно обоснованный контроль, обеспечивающий успешность учения и создание творческой атмосферы жизни школы.

Другой пример. Учитель вызвал к доске шестиклассника. Не получив ни одного верного ответа, учитель спрашивает:

Слушай, Боря, у тебя когда последний раз «пятерка» была?

Никогда! – ответил он.

Неси дневник, ставлю «пять», – говорит учитель и поясняет классу: – «Пятерка» должна быть у каждого, хотя бы однажды.

Вот как объясняет учитель свое «непедагогическое» действие – выставление «пятерки» «ни за что»: этот совсем еще юный человек равнодушен к учению, он никогда ничему не удивляется, не радуется. Разве это нормально? Ребенок создан, чтобы удивляться, учитель – чтобы показать ему удивительное. «Двойки», которыми «казнят» Борю не первый год, его не поразят. Но сегодня, мне кажется, он впервые удивился.

Необходимость усовершенствования оценочной системы обучения в практике массовой школы отразил А. Левшин в статье «Вес школьного балла» («Правда», 1973, 7 февраля). Еще в недавнем прошлом, отмечает автор, аттестат зрелости означал одно: выпускник готов к поступлению в вуз или техникум. Ныне же, в связи с всеобщим средним образованием, он призван свидетельствовать о готовности выпускника к жизни, труду, общественной деятельности, к самостоятельному нравственно-правовому поведению. Готовность к обучению в вузе – лишь одно из слагаемых. Уже первоклассник должен знать: он пришел сюда не просто учиться, а именно «учиться быть человеком». Время требует,

чтобы школа с малых лет учила детей мыслить, умело применять знания на практике. Однако выставляемые учителем отметки порой маскируют этот факт, обезличивая качественные критерии, стоящие за ними. Ни учитель, ни ученик не могут успешно двигаться вперед, не зная результатов своих предшествующих усилий. Учитель приобретает это знание, наблюдая за учащимися в ходе обучения, анализируя их действия, ответы, выполненные работы. Посвящая в свой анализ и учащихся, он им дает «знание о своем знании»: его глубине, гибкости, прочности. Когда такое знание связывается с анализом усилий ученика, тут он сам убеждается, как зависят его успехи от собственного умения учиться. Это и есть оценочная деятельность.

Между тем, продолжает А. Левшин, есть учителя, которые задачу «учить детей учиться» считают делом «вольного увлечения». И методику учебного предмета до сих пор рассматривают под одним углом зрения: как учителю учить? Однако вряд ли ответишь на этот вопрос, оторвав его от другого: как ученику учиться? Ведь единственное, далеко не полное и не всегда объективное представление об этом дает лишь отметка. Это и породило нездоровую погоню руководителей школ и органов народного образования за высокими процентами успеваемости. При совершенствовании оценки деятельности школы, по мнению автора, речь должна идти не вообще об отказе от количественных измерений, а об отказе от таких измерителей и способов их использования и обобщения, которые искажают действительные результаты работы школы, об умении видеть реальные явления обучения и воспитания во всей их сложности и своеобразии. Отметки – рабочие инструменты в руках учителя, и он должен пользоваться ими, руководствуясь педагогическими соображениями. Надо отказаться от оценки деятельности школы на основе выведенного общешкольного процента успеваемости. Переход ко всеобщему среднему образованию сделал актуальным вопрос: как успешно учить всех?

Некоторые работники народного образования рассуждают просто: раз нужно – значит, можно. А если на деле не получается, значит, виноват учитель. Защищаясь от такой «логики», руководители школ и учителя действуют двояко: одни стараются доказать, что у них все «получается»; другие же, утверждая, что учить успешно всех невозможно, отстаивают свое право выставлять «честные» «двойки». Автор размышляет о последствиях оставления ученика на второй год. Факты свидетельствуют о том, что оставление на второй год нередко тормозит развитие ученика, не говоря уже о психологической травме, вызываемой переживанием своей «неполноценности»,

ухудшением отношений с товарищами, учителями, родителями. Второгодничество, считает автор, ведет к отсеву, порождает не только трудные характеры, но порой и серьезные срывы в поведении, вплоть до правонарушений.

Автор статьи предлагает ряд мер по усовершенствованию оценки успеваемости в школе: оставлять ученика на второй год в том же классе только в исключительных случаях, когда это обосновывается внутренними психофизиологическими причинами и может явиться педагогически эффективным средством. Если же при окончании школы у выпускника остается неудовлетворительная оценка по тому или иному предмету, в соответствующей графе документа об образовании сделать запись «не аттестован» и за выпускником сохранить право в любое время экстерном сдать экзамен по данному предмету и получить соответствующий документ.

Отклики на статью А. Левшина обобщены в статье А. Львова «За школьным баллом» («Правда», 1977, 23 марта). Вот некоторые приведенные автором соображения учителей и представителей общественности.

Борьба с «процентоманией» не способна, сама собой исцелить школу от этого порока, корень которого заключается в том, что до последнего времени выведение среднего процента успеваемости учащихся было главным и по сути единственным измерителем деятельности школы и учителя; отсюда и возникало завышение оценок, наносящее нравственный и педагогический ущерб школе.

Одна из причин живучести давно уже отжившего способа оценки в том, что он своевременно не был замещен другим, отвечающим самой специфике обучения и воспитания; возникший вакуум и способствовал обращению к примитивному методу, тем более что он «удобен» для некоторых работников просвещения.

Чтобы успешно учить всех, надо, чтобы все стали «желающими» получить среднее образование; но многие учащиеся, особенно подростки, проявляют равнодушие к учению и к выставляемым оценкам, заявляя: «В институт все равно мне не поступить, а на работу возьмут и без высоких оценок».

Отметки – рабочие инструменты в руках учителя, но инструмент этот не только затуплен, но часто и поломан; ведь не секрет: оценки «1» и «2» не несут практически полной рабочей нагрузки; недостаточно раскрыть критерии отметок, главное состоит в развертывании самой оценочной деятельности учителя, т. е. возможности педагога с помощью отметки учить детей учиться; мало выставить ученику заслуженную отметку, необходимы качественный разбор работы, выявление ее сильных и слабых сторон, их зависимости от способов учебного труда,

творческого подхода к делу и сознательных волевых усилий. Раскрывая перед ребятами педагогическую цель учебной задачи и «тайны успеха» ее решения, учитель тем самым сделает их своими активными «соратниками» в достижении желаемого результата.

Таковы в общих чертах подходы к проблеме усовершенствования оценочной системы в рамках традиционного обучения. Главное, что эта задача обусловлена переходом к всеобщему среднему образованию. Намечаются пути преодоления оценки работы школы и учителя на основе показателей успеваемости школьников. Ведется поиск путей предотвращения второгодничества, освобождения от формализма в оценочной деятельности учителя. Делаются попытки «гуманизировать» процесс применения отметок, используя их с целью получения воспитательного результата.

III. Теоретические предпосылки экспериментального обучения на содержательно-оценочной основе

Возникновение и развитие идеи обучения на содержательно-оценочной основе в нашем исследовании было связано с предварительными опытами по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса в начальных классах. В одном I классе школы № 53 г. Тбилиси в 1960–61 учебном году мы приступили к опытно-экспериментальному исследованию возможностей реорганизации обучения первоклассников письму. Проводя уроки грамоты, мы скоро убедились в том, что надо отказаться от отметок, дабы ориентировать только что пришедших в школу детей на подлинный смысл их учебной деятельности. Разумеется, эта мера была связана с комплексом других мер, включающих попытки сделать уроки более интересными и эмоциональными. Вначале мы полагали, что основная роль в реорганизации уроков принадлежит эмпирическим наглядным пособиям, техническим средствам, «интересным» и занимательным учебным материалам. Однако анализ не столь уж серьезных успехов наших учащихся привел нас к выводу о том, что подлинная основа эффективного продвижения школьников в учении заключается не в таких внешних стимулах обучения, в результате которых усиливались внимание и дисциплина детей на уроке, а в содержательном характере их учебно-познавательной деятельности, обеспечиваемом обучением. Таким образом, перестройку учения школьников мы связали с перестройкой процесса обучения в целом.

В русле поисков путей реорганизации начального обучения, в котором ведущее место занимали экспериментальные построения обучения на основе общего развития детей (Л. В. Занков и его сотрудники) и содержательного обобщения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), возникло и наше опытно-экспериментальное обучение, нацеленное на формирование у школьников мотивов учебной деятельности и познавательной активности. Изыскивались условия, с помощью которых школьная жизнь ребенка могла бы приобрести для него более глубинный, личностный смысл.

В этом контексте и разрабатывалась оценочная деятельность школьников, наполненная содержательным смыслом и включенная в процесс их учения как его регулятор. Исходя

из этого, она стала одной из основ и для построения содержания обучения, организации учебного материала, определяя характер отношений между учителем и учащимися. Она во многом обусловила также стиль отношений и общения ученика и одноклассников, ученика и родителей, родителей и учащихся. Содержательно-оценочная основа обучения, таким образом, стала также одним из регуляторов отношений школьника в его микросоциальной среде.

Экспериментальное обучение на содержательно-оцеочной основе[13], организованное под руководством сотрудников НИИ педагогики им. Я. С. Гогебашвили Министерства просвещения Грузии, прошло три основные фазы [109].

В первой фазе исследовалась сама возможность реализации идеи обучения «без отметок», определялись эффективность результатов, содержание научных и организационных проблем. Эта фаза осуществлялась в узких масштабах – вначале в одном, а затем в семи классах городских и сельских школ.

Во второй фазе строились, уточнялись и совершенствовались пути обучения на содержательно-оценочной основе, уточнялись и перерабатывались экспериментальные программы, учебники и учебные пособия, методические приемы, исследовались формы общения школы с семьей учащихся. Определялись принципы методической системы экспериментального обучения, выявлялись условия и сложности ее осуществления в широких масштабах. В этой фазе, длившейся в течение 9 лет, экспериментальное обучение охватывало около 300 классов (по 25–35 классов каждый год) городских и сельских школ Грузии (примерно 9 тыс. учащихся). В этот же период все начальные классы школ Телавского района стали экспериментальными. Эксперимент проходил также в г. Тбилиси, Батуми, Сухуми, Кобулети, Боржоми, в Зестафонском и Казбегском районах.

Учитывая опыт проведенного исследования, третья фаза экспериментального обучения в начальных классах школ 9 городских и сельских районов республики (Калининский и Орджоникидзевский районы г. Тбилиси, Батуми и Сухуми, Телавский, Гурджаанский, Лагодехский, Зеста-фонский, Тегечкорский районы, всего 135 классов, 4 тыс. учащихся) проходила с применением уточненных программ, переработанных учебников, учебных пособий, усовершенствованных методических приемов. Эта фаза фактически стала опытом внедрения в практику учителей некоторых результатов научно обоснованных рекомендаций.

Экспериментальное обучение длилось в течение 17 лет.

В него было включено в общей сложности 550 классов,

в которых вели работу более 320 учителей-энтузиастов (многие из них вели экспериментальное обучение по 3–4 цикла подряд). Накопленный за это время опыт и фактический материал составляют основу нашего анализа и обобщений. Мы рассмотрели также результаты последующих наших поисков, проводимых в течение ряда лет в начальных классах республиканской экспериментальной школы № 1 г. Тбилиси. Обучение на содержательно-оценочной основе тут вливается в более широкую систему педагогической организации многогранной деятельности школьников.

Обобщение нашей опытно-экспериментальной работы мы предпочитаем начать с изложения некоторых исходных положений, в ходе которого будет затронуто содержание ключевых для нас понятий – «обучение», «учебная задача» и «учебная деятельность», «оценочная деятельность», «эталоны оценочной деятельности», «мотивы учебной деятельности», «опознавательная активность» и др. Далее последует описание экспериментальной работы с некоторым анализом ее дальнейших перспектив и проблем, требующих решения.

Проблема «прожить обучение»

Можно ли (или нужно ли) приохотить ученика к учению? В классической педагогике, стремившейся разрешить положительно этот вопрос, мы находим много интересных идей и попыток его практического осуществления: «риторическая школа» М. Ф. Квинтилиана (I–II вв.), школа В. де-Фельтре (XIV–XV вв.) под названием «Дом радости», школа «Чешских братьев», возглавляемая Я. А. Коменским (XVI–XVII вв.), школы И. Г. Песталоцци (XVIII–XIX вв.), учительская деятельность Ф. А. Дистервега (XIX в.), «Новый институт для образования характера» и школы в Нью-Ленарке и «Новой Гармонии», организованные Р. Оуэном (XIX в.), Яснополянская школа Л. Н. Толстого (XIX–XX вв.), школы «бодрой жизни», организованные С. Т. Шацким, одним из основоположников советской педагогики, детские колонии, руководимые А. С. Макаренко, Павлышская средняя школа, возглавляемая известным советским педагогом В. А. Сухомлинским, – это тот непрерывный поток педагогических поисков, который направлен на облегчение школьной жизни ребенка, на увлечение учащихся процессом познания, на организацию обучения и воспитания, основанных на обоюдном доверии, любви и уважении учащих и учащихся.

Зачинатель научной педагогики Я. А. Коменский «руководящей основой» своей «Великой дидактики» считал принципы «краткого, приятного, основательного обучения», стремился к тому, чтобы «в школах было меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха» [40, стр. 161]. «Всеми возможными способами нужно воспламенять в детях горячее стремление к знанию и к учению, – писал он, – метод обучения должен уменьшить трудность учения, с тем чтобы оно не возбуждало в учениках неудовольствия и не отвращало их от дальнейших знаний» [40, стр. 262].

Педагогическая практика и ее научный анализ показали, что приохотить ученика к учению – дело не из легких. Некоторые психологические факторы, а также социальные и экономические условия создают порой непреодолимые барьеры для положительного разрешения этой проблемы. Среди них действуют такие, как ограниченное время на обучение, постоянно возрастающий объем содержания знаний, выдвигаемые общественной жизнью все более сложные цели и задачи образования подрастающего поколения, некоторые возрастные психологические ограничения, неполное соответствие методов

и форм обучения и воспитания возрастным особенностям и содержанию обучения и крайняя затрудненность установления их полного соответствия друг другу.

Эти и другие не менее важные обстоятельства не дают возможности **снять все трудности** обучения, сделать его таким, чтобы учащиеся не чувствовали мук учебного труда. Рациональная педагогическая мысль и не должна стремиться к такому разрешению проблемы. Доведение процесса обучения до такой степени, чтобы учащиеся усваивали знания без особого умственного напряжения, без серьезного труда, было бы во вред развитию личности, ибо, как доказано современной психологией, выявление и развитие задатков, способностей и других психических сил ребенка происходит при наталкивании его на необходимость разрешить жизненные задачи, требующие от него предельного напряжения и мобилизации собственных возможностей.

Классическую точку зрения об учении как умственном труде школьника сформулировал К. Д. Ушинский.

Он исходил из положения, что «умственный труд – едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать – легко и приятно, но думать – трудно» [100, стр. 358], а «труд, конечно, бремя, но бремя, без которого возможное соединение человеческого достоинства и счастья невозможно» [100, стр. 361]. Учение, по утверждению К. Д. Ушинского, «есть труд и должно остаться трудом, но трудом полным мысли, так чтобы самый процесс учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас» [101, стр. 27]. Из этих позиций вытекают некоторые общепедагогические, общедидактические установки замечательного педагога.

«Я советую начинать ученье лучше несколько позднее и назначать для него сначала как можно меньше времени; но с первого же раза отделить его от игры и сделать серьезной обязанностью для ребенка. Конечно, можно выучить ребенка читать и писать играючи, но я считаю это вредным, потому что, чем более вы будете оберегать ребенка от серьезных занятий, тем труднее для него будет потом переход к ним» [102, стр. 251] (здесь и далее выделено нами. – Ш. А.).

«Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что ***не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, – делать ради удовольствия исполнить свою обязанность****. Вы приготовляете ребенка к жизни, а в жизни не все обязанности занимательны,*

и если вы до 10 лет будете учить дитя играючи, то приготовите ему страшную муку, когда встретится он потом с серьезными учебными обязанностями, иногда вовсе не занимательными» [102, стр. 252].

Одновременно К. Д. Ушинский прекрасно понимал, что учение, осуществляемое только на основе волевых усилий, при осознании своего долга, не может быть успешным: необходимо заинтересовать ребенка. Однако он и тут требовал соблюдать меру и не увлекаться этим. «…Ученье, лишенное всякого интереса, – писал он, – и взятое только силою принуждения, хотя бы она почерпалась из лучшего источника – из любви к воспитателю, – убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдет; а ученье, основанное только на интересе, не дает возможности окрепнуть самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно, и придет многое, что надобно будет взять силою воли» [103, стр. 429]. Учить играючи, по мнению К. Д. Ушинского, допустимо только в самом младшем возрасте, до 7 лет, далее наука должна же принимать серьезный, ей свойственный тон [100, стр. 356]. К. Д. Ушинский допускает возможность сделать уступки возрастным особенностям на начальном этапе обучения: «Сделать серьезное занятие для ребенка занимательным – вот задача первоначального обучения» [102, стр. 251].

Можно полагать, что, по К. Д. Ушинскому, основным двигателем учения должно являться осознание учеником своего долга, в котором он найдет обоснование своих волевых устремлений, конкретные побудители к преодолению трудностей. Из этих положений вытекает также, что, так как учение есть умственный труд, ребенок часто будет переживать его как бремя, будет избегать его, и поэтому понадобятся, кроме осознания долга, и другие подкрепления и побудители, среди которых можно назвать и возбуждение интереса, и занимательность (особенно на начальном этапе обучения), и принуждение.

Для нас особенно примечательно то положение К. Д. Ушинского, которое ориентировано на прямые, а не внешние побудители учения: «чтобы самый процесс ученья зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас». «Серьезную мысль» тут следует рассматривать как познавательную активность, естественными, прямыми побудителями которой должны быть познавательные интересы и потребности. Эта тенденция нашла свое дальнейшее развитие в прогрессивной и научной педагогике, особенно же в исследованиях советских педагогов и психологов.

В предреволюционные годы строились планы и проекты

школы нового общества. Самое главное, что должно было измениться в будущей «трудовой» и «свободной» школе, – это отношения между учителями и учениками. Они должны вытекать из обоюдного доверия, любви и уважения учителя и учащихся, объединенных общими целями и стремлениями. Мечтая о школе будущего, Н. К. Крупская еще в 1911 г. писала: «Школа будущего должна всячески развивать в детях чувство солидарности. Всякий формализм должен быть изгнан из школы, должно отсутствовать всякое принуждение (выделено нами. – *Ш.А.)*. Собственно говоря, школа будущего должна представлять свободную ассоциацию учащихся, ставящих себе целью путем совместных усилий проложить себе дорогу в царство мысли. Учитель в такой школе лишь старший товарищ, богатый опытом и знанием, который помогает учащимся научиться самостоятельно учиться. Он указывает им приемы, методы приобретения знаний, помогает организовать совместную работу самообразования, учит, как надо в деле обучения помогать друг другу. Только такая школа может стать школой солидарности, школой, научающей взаимному пониманию и доверию» [125, стр. 140]. В этой школе, по мнению Н. К. Крупской, особо важную роль должен сыграть труд, воспитательное значение которого определяется следующими условиями: 1) он должен интересовать ребенка, так как только в этом случае он будет свободным;

2) должен стать применением приобретенных знаний и умений, и не только физическим, но также и умственным; 3) ребенку в каждом частном случае должен быть виден и понятен результат его труда – ему должно быть ясно, что он оказался полезным тем-то и тем-то; 4) детский труд должен применяться не только в стенах школы, но и за ее пределами, так как это дает возможность входить во всестороннее общение с людьми, наблюдать жизнь, учиться жить, чувствовать себя же с детства, с самых ранних лет, полезным членом общества [45, стр. 141].

Такая взаимосвязь «свободной трудовой школы» с общественной жизнью является основой подготовки учащихся к жизни, основой изменения отношений между людьми, между учителями и учащимися, основой увлечения их учением, познанием. Н. К. Крупская критикует такое положение в дореволюционных школах, когда никакого внимания не обращалось на развитие в учениках понимания окружающих, стремления и умения быть всегда и всюду полезными людям. Важно подготовить учащегося к жизни в обществе, так как он не «Робинзон какой-нибудь», а живет среди людей. В такой постановке вопроса связи школы с жизнью Н. К. Крупская видит большие стимулирующие возможности жизнерадостности

ученика во всем, в его положительном отношении к труду, к учению; «только одно это сможет сделать человека счастливым» [45, стр. 138].

В 1916 г. Д. Н. Узнадзе организовал женскую школу, в которой он практически осуществил некоторые идеи, связанные с проблемой преодоления так называемой основной трагедии воспитания. Анализируя процесс обучения и воспитания, который обусловлен социальными целями, Д. Н. Узнадзе находит в нем серьезную трудность, преодоление которой воспитателю не всегда под силу. Сущность ее заключается в следующем: воспитатель стремится к осуществлению социальных идеалов; он заботится о будущем благополучии воспитанника, и ради этого сегодняшние интересы он отдает в жертву интересам будущего. Но ребенок живой, развивающийся человек, все его актуальные силы возникают на основе настоящего, и поэтому он ничего не хочет откладывать, он не может жить в расчете на будущее, он стремится к незамедлительному удовлетворению своих сиюминутных, импульсивных потребностей. Таким образом, возникает конфликт между воспитателем, действующим ради будущего, и воспитанником, стремящимся к удовлетворению своих актуальных потребностей в настоящем. На основе столкновения этих противоположных тенденций возникают конфликты. Это и есть трудность воспитания, или, как ее называл Д. Н. Узнадзе, «основная трагедия воспитания».

Анализируя это положение, Д. Н. Узнадзе пишет: «И действительно, разве может подросток осознать и достойно оценить деятельность воспитателя, направленную на его благо? Ведь воспитатель в данном случае руководствуется совсем иными соображениями, нежели теми, которыми в данный момент интересуется подросток. Последний является сторожем-хранителем своих собственных интересов, служит им и требует того же от других. Но его и это не удовлетворяет. Возможно, вы служите только его интересам, и действительно такая служба требует принести в жертву сегодняшнее минутное удовольствие обеспечению будущего длительного благосостояния. Может быть, это просто необходимо для его же личного будущего благосостояния. В таком случае разум требует пожертвовать настоящему ради будущего, маленьким удовольствием – ради большого и длительного благосостояния. Но подросток думает совершенно иначе и требует совсем другого. Он не верит в будущее и никогда и ни за что не пожертвует настоящим ради будущего. Он живет моментом и ради этого момента. Поэтому он ни на одну минуту никому не уступит свое настоящее со всеми чувствами удовольствия и неприятностей и всегда будет жестким

противником всех тех, кто будет препятствовать осуществлению его естественных желаний. Воспитатель же со своей воспитательской работой приходит в столкновение с этим стремлением подростка. Если даже воспитатель своей единственной целью поставит укрепление, укоренение благосостояния каждой личности, он все же не примирится со стремлением желаний подростка, и борьба с ним будет необходима… Этот антагонизм имеет радикальный характер. Он питается и растет на том основном недоразумении, которое в виде глубокой пропасти пролегает между сознанием воспитателя подростка» [99, стр. 431–432].

Успешное осуществление задач обучения и воспитания, по мнению Д. Н. Узнадзе, возможно при таких условиях, когда между учителем и учеником сняты всякие противоречия, когда отношения учителя и ученика основываются на доверии, любви и уважении.

Исходя из такой концепции, Д. Н. Узнадзе в своей школе стремился создать атмосферу полного доверия. В связи с этим встал вопрос и о педагогической значимости оценки знаний учащихся с помощью цифр.

Д. Н. Узнадзе считал, что оценка знаний цифрами способствует возникновению конфликта между учителем и учеником. «Отметка как результат оценки, – писал Д. Н. Узнадзе, – носит всегда субъективный характер и как таковая, всегда рождает недоразумение между учеником и учителем. И, кроме того, оценивает учитель, который исходит из общей природы предмета и будущих интересов ребенка. Ребенок не понимает ни того, ни другого, и поэтому в большинстве случаев он останется недовольным» [98].

Педагогический совет школы, руководимый Д. Н. Узнадзе, отменил практику оценки знаний отметками и избрал другой путь: учителя в своих тетрадях записывали, чего не знает тот или иной ученик, и на основе этого давали советы ученикам и родителям; в конце полугодия родителям посылали письменные сообщения об успеваемости ребенка по всем предметам. Такая система осложняла работу школы, но зато обучение стало более целенаправленным и результативным: в конце года, отмечал Д. Н. Узнадзе, школа достигла больших результатов, и слабый контингент учащихся заметно исправился [98].

Интересные представления о будущем «новой школы» строил в 1916 г. П. П. Блонский. «Наша школа – школа серьезности, – писал он, – и мы категорически против учения-забавы. Жизнь – не игра, не забава, но серьезное дело, требующее священного отношения. Поэтому и учитель жизни не забавник. Конечно,

в нашей школе будут детские улыбки, детский смех и добродушный юмор учителя, но все это не самоцель; все это лишь привходящие моменты, лишь внешние проявления бодрости духа. Но в глубине души ребенок должен всегда с чувством благоговения подходить к своей работе и серьезно относиться к ней» [14].

П. П. Блонский перечисляет конкретные черты, которые должны характеризовать «новую школу» – «школу человечности»: она создает творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания его; способствует постепенному овладению ребенком методами познания конкретной жизни и преобразования ее; дает систему воспитания активной логической мысли ребенка; изучение языка основывает на той действительности, символом которой является слово; уделяет место грамматике лишь постольку, поскольку она может действительно служить интересным материалом для развития логической мысли; мысль и творчество ребенка упражняет на человеческой жизни и социальном труде и т. д. [14]. В такой школе уроки должны превратиться в совместную жизнь учителя с детьми, «пусть урок будет или совместной работой над новой задачей, или задушевной общей беседой, пусть учитель не скрывает своего сердца, в котором дети увидят не только учительскую раздраженность и сухость, пусть наша новая школа мысли, человечности и поэзии для ребенка будет школой, полной человеческой жизни и живого культурного творчества и для учителя»[14].

В основе «новой школы» П. П. Блонский видел связь школы с жизнью через социальный труд учащихся, самоуправление ими своей школьной жизнью, свободное творчество детей («творца можно создать лишь посредством упражнения в творчестве»). Все это в целом составляло ту благотворную обстановку, которая должна была направить и стимулировать ребенка «с чувством благоговения подходить к своей работе и серьезно относиться к ней».

Длительная историческая педагогическая практика, ее научно-теоретический анализ убедительно показывают, что овладение знаниями и их усвоение нелегкий процесс. Трудности этого процесса, обусловленные субъективными и объективными факторами, иногда требуют таких условий, что отталкивают ученика от учения, а частое их повторение вызывает даже отвращение к учению.

Для объяснения объективности трудностей учения порой прибегают к образному выражению К. Маркса о трудностях научного познания: «В науке нет широкой столбовой дороги,

и только тот может достигнуть ее сияющих вершин, кто, не страшась усталости, карабкается по ее каменистым тропам» [61, стр. 25]. Такое сравнение во многом правомерно: усвоение знаний, их добывание и «открытие», т. е. целенаправленное учение в педагогически организованном процессе, действительно требуют от ученика большой собранности, силы воли, усидчивости и даже мужества. И так же, как в отношении труда, ученик тем меньше интересуется и увлекается учением, чем меньше доставляет оно ему радость и удовольствие.

Процесс учения школьника часто сравнивается с научно-творческим трудом ученого, при этом устанавливаются определенные содержательные и формальные признаки сходства и различия, и там и здесь налицо процесс установления, усвоения определенных научных знаний; в учении, наподобие научного познания, тоже происходит открытие субъективно новых для ученика фактов и закономерностей действительности. Различие в том, что в учении ученик познает уже познанное в определенном объеме (в зависимости от возрастных особенностей учащихся и системы наук) и под руководством учителя.

Однако есть еще и другое различие между учением (которое в узком смысле можно именовать познавательной деятельностью, познавательной активностью школьника) и познавательной деятельностью ученого, имеющее существенное значение. Дело в том, что «карабканье» ученого по каменистым тропам к вершинам науки – это его добровольная, никем **не принуждаемая** деятельность, которой он, в случае страстного увлечения, может отдать все свои силы, всю свою жизнь.

В таких случаях ученым движут истинные мотивы научного познания, что способствует тому, чтобы он сам сознательно взял на себя все муки и трудности, которые могут возникнуть на этом пути, добровольно лишил себя многих удовольствий. Он также свободно может в любой момент отказаться от своих поисков и лишений и спуститься в благополучную долину, так и не достигнув каких-либо примечательных высот науки. Это может произойти при столкновении с непредвиденными трудностями, при первых крахе и неудаче, которые могут вызвать у безвольного человека ломку познавательных целей, возбудив в нем другие, более прагматические мотивы. Добровольность ученого в своем научном познании полностью определяют его научная совесть, глубокое осознание своего общественного долга и назначения, бескорыстная любовь к науке и научным поискам, талант и упорство. Движущие силы своего научного труда ученый находит в процессе самого поиска и в его результате, видя в этом

наивысшее удовольствие, радость и жизненный смысл. Раскрытые способности, усвоенные научные знания и умения, опыт, пришедший с годами научных поисков, делают ученого самостоятельным в выборе своей трудовой деятельности. Труд ученого – это есть научно-познавательная деятельность **сформировавшегося специалиста.**

Совершенно иная психологическая ситуация рисуется в случае познавательной деятельности (в узком смысле, т. е. в смысле учения) школьника. Это определено тем, что он обязан учиться.

Ребенок 6–7 лет, поступая в школу, разумеется, не осознает обязательности того, что он должен учиться, что у него нет другого выхода. Часть учащихся, благодаря стечению определенных обстоятельств и условий, оказывается увлеченной учением, познанием, проявляет трудолюбие и так же, как увлеченный наукой ученый, находит мотивы побуждения в самой познавательной активности, в самом учении и его результате. У другой же – большей – части учащихся учение и связанные с ним трудности, встречающиеся в процессе понимания, раскрытия, осознания, запоминания фактов и закономерностей, решения все более усложняющихся учебных задач, вызывают отрицательные переживания и отрицательное отношение к учению. Постепенно «положительное отношение маленьких школьников к учению начинает утрачиваться, – пишет Л. И. Божович, – переломным моментом, как правило, является III класс. Здесь уже многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает» [15, стр. 25].

Это обстоятельство часто вызывает нежелательные конфликты между учеником и учителем. Ученик, не желающий учиться, обычно склонен стать нарушителем дисциплины, второгодником, «трудным», что и влечет за собой поток педагогических мер, преобладающее большинство которых составляют наказания разного содержания. Бросить учение он не имеет права, и это делается действительно ради его же блага, ради блага общества, и школе запрещено «освобождаться от трудных учеников». Об этом образно говорит писатель С. Соловейчик: «Советская школа должна учить – и выучивать! – тех, кого прежде ни в какие времена, ни в какой стране, ни при каких самых великих педагогах школа учить не умела, не хотела, не могла и не старалась». Причины же конфликтов возникают потому, что «учителя столетиями приучены учить тех, кто более или менее хочет учиться, и не знают, что делать с теми, кто учиться не хочет: по старинке заставлять учиться двойками,

вызовами родителей и прочими наказаниями, которые для этих новых учеников вовсе не наказания. Заставить учиться можно лишь того, кто все-таки боится остаться вне школы, а кто не боится, того ничем не заставишь, нет такой силы на земле. Того можно только приохотить». («Литературная газета», 1974, 9 янв.)

Применение постоянного принуждения учащихся к учению становится неестественным в соотношении с принципами сознательности, самостоятельности, развития творческих способностей. В учебно-воспитательном процессе могут создаваться ситуации, когда педагог, не находя иного выхода для предотвращения проступков ученика, прибегает к мерам диктата. Одновременно это есть наиболее краткий путь активизации ученика в определенном направлении, а порой – эффективное средство, чтобы ученик осознал, пережил свой проступок, понял свой долг, даже приохотился к учению.

Однако ясно, что меры принуждения в процессе обучения и учения не должны стать именно теми силами, которые придают организованность этому процессу. Скорее всего должны быть искоренены причины, порождающие неохоту и нежелание учиться, созданы иные условия, иные процессы, максимально предотвращающие нежелательные явления и вызывающие положительное отношение учащихся к учению, стойкие познавательные интересы. Если учащиеся неохотно относятся к учению в условиях такой организации процесса обучения, то этим еще не доказывается универсальность закономерности такого явления, не доказывается факт, что учащиеся вообще не хотят учиться, мало интересуются знаниями, избегают трудностей познавательного процесса и их невозможно приохотить к учению.

Приведем высказывание К. Маркса, в котором можно найти основу необходимости изменения существующих условий обучения и целенаправленной их организации для изменения самих личностных отношений человека к действительности: «Если человек черпает все свои знания, ощущения и пр. из чувственного мира и опыта, получаемого от этого мира, то надо, стало быть, так устроить окружающий мир, чтобы человек в нем познавал и усваивал истинно человеческое, чтобы он познавал себя как человека. Если правильно понятый интерес составляет принцип всей морали, то надо, стало быть, стремиться к тому, чтобы частный интерес отдельного человека совпадал с общечеловеческими интересами. Если человек несвободен в материалистическом смысле, т. е. если он свободен не вследствие отрицательной силы избегать того или другого,

вследствие положительной силы проявлять свою истинную индивидуальность, то должно не наказывать преступления отдельных лиц, а уничтожить антисоциальные источники преступления и предоставить каждому необходимый общественный простор для его насущных жизненных проявлений. Если характер человека создается обстоятельствами, то надо, стало быть, сделать обстоятельства человечными. Если человек по природе своей общественное существо, то он, стало быть, только в обществе может развить свою истинную природу, и о силе его природы надо судить не по силе отдельных индивидуумов, а по силе всего общества» [61, стр. 145–146]. Эти же идеи находят развитие в следующем высказывании К. Маркса: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан» [61, стр. 2].

Таким образом, приохотить ученика к учению можно в рамках такого процесса обучения, который не прибегает к мерам давления на ребенка, а находит стимулы именно во внутренне положительном расположении ученика к учению и стремится к воспитанию и формированию в нем такой установки.

При традиционных условиях обучения проявляется следующая закономерность: учащиеся учатся с неохотой, нежеланием, ими движут косвенные, а не прямые побудители учения (может быть, лишь третья – или меньшая – часть учащихся учится на основе познавательных интересов и потребностей). Поэтому следует изменить условия обучения так, чтобы нашла свое проявление другая закономерность: большинство учащихся учились бы на основе все усиливающихся и стабилизирующихся познавательных интересов, и лишь по отношению к меньшей части учащихся требовались бы как исключение особые меры побуждения.

Вызывать и воспитывать познавательные потребности и интересы у учащегося и строить обучение на этой основе – это и значит сделать для него познание «смыслом жизни», учение же – «частью его действительной жизни», а не «только внешним, навязанным извне условием ее». Воспользовавшись мыслью А. И. Герцена, А. Н. Леонтьев выдвигает более емкое, содержательное понятие об отношении ученика к учению, к познавательной деятельности – «прожить обучение». «Науку, – писал А. И. Герцен, – надобно прожить, чтобы не формально

усвоить ее себе». И в учении тоже, считает А. Н. Леонтьев, чтобы не формально усвоить материал, нужно не «отбыть» обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося» [50, стр. 301].

Таким образом, перед школой стоит совершенно определенная задача, необходимость разрешения которой обусловлена действительностью и перспективами развития школы. Она заключается в следующем: при всеобщем среднем образовании процесс обучения следует организовать так, чтобы учение, познание стало для школьника смыслом жизни, одной из ведущих личностных потребностей, определяющим внутренним мотивом; нужно, чтобы ученик был увлечен учением, а трудности его принимал добровольно как осознанную необходимость; нужно, чтобы его жизнь в школе и вне школы стала целостной, единой, чтобы это единство определялось сознательным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию.

Однако в повелительном слове «нужно» и заключается вся проблема. Об этом прекрасно сказал Д. И. Писарев: «Просвещенные педагоги… пишут целые статьи о том, что ребенка следует приохочивать к учению… Но так как писать статьи и уважать науку гораздо легче, чем водиться с шаловливыми ребятами, – то при первом же столкновении с действительностью, то есть с живым, а не воображаемым воспитанником, просвещенные педагоги тотчас заменяют слово «приохочивать» словом «приневоливать». Хорошие слова вставляются по-прежнему в книжки и рассуждения, а ребенок все-таки учится для виду, и педагог, изучивший детскую натуру и уважающий науку, видит это очень хорошо, но смотрит на это сквозь пальцы или утешает себя тем известным рассуждением, что самая верная теория непременно должна пускаться на уступки при столкновениях с практикой» [76, стр. 251].

Имеется ли реальная почва для положительного разрешения поставленной выше задачи, притом не только теоретического, но и практического? Как методически можно ее разрешить? Перейдем к рассмотрению процесса обучения с точки зрения этих вопросов.

Основные направления перестройки процесса обучения и его мотивационно-оценочной основы

Еще в начале 50-х гг. нашего столетия становилось ясным несоответствие системы и характера обучения требованиям жизни, все более усложняющемуся содержанию образования, задачам подготовки учащихся к трудовой деятельности. Поиски разрешения этого несоответствия, которые развернулись во многих научных учреждениях нашей страны, привели к новым открытиям потенциальных возможностей учащихся. Эти открытия по своему значению для дальнейшей перестройки и совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе справедливо сравниваются с такими открытиями, имеющими огромное значение для научно-технической революции, как, например, расщепление атома.

Наши привычные представления об уровнях мышления школьников на тех или иных возрастных ступенях, о степени трудности для школьников учебного материала, об их отношении к знаниям и процессу учения и вообще об интенсивности их познавательных способностей, уровне интеллектуального творческого потенциала оказались несостоятельными.

Чем это было вызвано? Тем, что внутренние задатки и способности ребенка анализировались и обобщались в той мере, в какой они проявлялись в сложившихся, традиционных условиях обучения. И поскольку эти условия (способы передачи знаний и усвоения их учащимися, содержание обучения, характер организации учебного материала, требующего ограниченных форм учебной деятельности школьника, и т. д.) считались неизменными или же совершенствовались опять-таки в рамках традиционной системы обучения, то из года в год можно было наблюдать неизменное проявление одних и тех же возможностей и личностных качеств детей. Это давало повод объяснить проявляющиеся психические свойства и возрастные особенности усвоения знаний учащимися как изначально присущие им природные ограничения, мало зависящие от самих условий и характера обучения и воспитания. Эти особенности, выявленные в условиях данного обучения, учитывались при усовершенствовании последнего без изменения его сущности.

Психолого-дидактические исследования многих коллективов ученых под руководством А. В. Запорожца, Л. В. Занкова, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. А. Люблинской,

Н. А. Менчинской, Д. Б. Эльконина, Н. Ф. Талызиной и других привели к единому основополагающему выводу: познавательные возможности учащихся практически неисчерпаемы, и многие из них подвергаются целенаправленному формированию через качественное, сущностное изменение процесса обучении и его содержания.

В некоторых учебниках по педагогике, к сожалению, все еще сохраняется тенденция эти выявленные возможности познавательной деятельности школьников объяснять не как результат качественно измененных условий обучения, а как следствие таких малоизученных явлений, как акселерация. Результаты экспериментального обучения, порой резко отличающиеся от результатов традиционного обучения, связываются о фактом акселерации, и тем самым умаляется решающая роль самого процесса обучения, его характера, целенаправленности, его методологической, психологической основы. Так, в учебном пособии «Педагогика школы» [72, стр. 39] читаем: «Определяя объем знаний, умений, навыков, подлежащих усвоению в средней школе, нельзя не учитывать познавательных возможностей подрастающего человека. Специальные исследования, проведенные в нашей стране и за рубежом, показали, что акселерация (ускоренное развитие детей и подростков под влиянием новых условий жизни) проявляется не только в физическом росте организма, но и в активизации работы мозга, в расширении его способности воспринимать и усваивать сложную информацию. Советские психологи Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. А. Люблинская установили ***возросшую умственную активность младших школьников. Это дало возможность сократить сроки начального обучения до трех лет без ущерба для качества подготовки учащихся.*** *Уровень абстрактного мышления сегодняшнего подростка позволяет знакомить его с такими фундаментальными идеями современной науки, как теория множеств в математике, атомно-молекулярная теория в физике, эволюционное учение в биологии» (выделено нами, – Ш. А.).*

Заслугу перечисленных выше психологов следовало бы видеть в том, что они обнаружили ***прямую зависимость уровня развития и типа мышления школьника от направленности обучения и его содержания****, а также в том, что ими были установлены некоторые принципиальные пути управления процессом формирования тех или иных психических, в том числе интеллектуальных, свойств. Тем самым «выжидательная» позиция обучения с его передачей знаний заменяется активной позицией* ***управления процессом формирования определенных умений***

и усвоения определенных знаний *и навыков. Причины перехода на трехлетнее начальное обучение – это не установление «возросшей умственной активности», а качественное изменение содержания и процесса обучения, методики обучения, способствующих возрастанию умственной активности и проявлению более сложных познавательных возможностей школьниками. Уровень абстрактного мышления «сегодняшнего» школьника также следует рассматривать в первую очередь как результат измененных условий обучения. Факты акселерации, спонтанно проявляющиеся в более раннем развитии некоторых способностей, не такие уж всеобщие и всеобъемлющие показатели интеллектуального развития ребенка, чтобы принять их как важную основу реорганизации содержания обучения.*

Главную роль тут играет целенаправленное, преднамеренное изменение условий обучения как целостной системы и тем самым управление процессом усвоения определенных знаний и формирования необходимых умений.

В чем заключаются эти изменения? Остановимся на некоторых основных тенденциях перестройки системы обучения.

Нацеленность обучения на общее развитие учащихся. «Дидактика сейчас уже не может ограничиваться областью знаний и навыков, как бы ни важна была эта область, – писал Л. В. Занков. – Необходима разработка научно-педагогических основ такого построения учебного процесса, которое давало бы оптимальный результат в развитии школьников. Следовательно, нужно изыскать новые принципы, правила, требования, которые соответствовали бы этой задаче… Задача заключается не в том, чтобы получить какой-то результат, а в том, чтобы добиться максимальной эффективности обучения для развития школьников» [33, стр. 7].

Обучение тогда становится эффективным для развития, когда оно «не плетется в хвосте развития, а опережает его и влечет его за собой» (Л. С. Выготский). Тщательно проанализировав традиционное обучение и сложившуюся практику, Л. В. Занков пришел к выводу, что они не являются оптимальными для развития. Учащиеся в этом обучении получают хорошие и, может быть, даже очень хорошие знания, но не обнаруживают достаточного уровня продвижения в мышлении, наблюдательности в выполнении практических действий, развития психики и личности в целом. Результат такого положения вещей проявляется в том, что учащиеся в учении продвигаются медленно, не владеют достаточным умением вести самостоятельную познавательную деятельность, сферы их

познавательных интересов крайне ограниченны, при переходе на вторую ступень обучения они переживают трудности в овладении систематическими, системными знаниями и т. д. Это обучение со своим содержанием, программами и учебниками, способами, приемами и методами осуществляется с расчетом на активизацию уже созревших функций, т. е. кружится в зоне актуального развития или даже отстает от нее. Дидактические принципы традиционного обучения в том содержании, как они раскрываются, и теми средствами, через которые они осуществляются, закрепляют его общую нацеленность на преимущественное вооружение учащихся знаниями, умениями и навыками.

В качестве рабочей гипотезы при построении экспериментальной системы обучения Л. В. Занков берет учение Л. С. Выготского о двух зонах развития ребенка. Критически оценивая позицию Ж. Пиаже о том, что обучение не влияет на развитие и что развитие – самостоятельный процесс, не зависящий от социальных влияний, в частности, от обучения и воспитания, Л. С. Выготский выдвигает положение о том, что «не внутри человека, но вне его, в той социальной среде, к которой он принадлежит… следует искать прямой источник исторической эволюции поведения» [23, стр. 449].

Таким образом, развитие психики ребенка имеет социальную природу и его источником является, как считает Л. С. Выготский, сотрудничество и обучение. Л. С. Выготский выделяет три основные точки зрения о соотношении обучения и развития. Первая и наиболее распространенная у нас до сих пор точка зрения заключается в том, что обучение и развитие мыслятся как два независимых друг от друга процесса; обучение как бы надстраивается над созреванием, оно понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. Вторая точка зрения содержит мысль, что обучение и развитие – тождественные процессы. Третья же точка зрения объединяет две предыдущие, считая, что «обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования» [22, стр. 257]. Эта третья концепция, развиваемая Л. С. Выготским, раскрывается в понятиях об актуальной и ближайшей зонах развития.

Актуальную зону развития ребенка составляют те психические силы, которые завершили свое развитие и свободно включаются при самостоятельном решении ребенком тех или иных интеллектуальных и практических задач. Деятельность школьника, развернутая на базе уже «завершившихся циклов

развития», т. е. деятельность, направленная на разрешение соответствующих этому уровню развития учебных задач, протекает без особых затруднений и задержки; эти задачи ученику кажутся легкими, и он справляется с ними без помощи других. На базе актуального уровня развития создается зона ближайшего развития – это та сфера психических сил, которой ребенок сможет овладеть через некоторое время; эти силы пока не включаются и не функционируют в деятельности школьника, или же они проявляются крайне слабо при решении им разных интеллектуальных и практических задач. Со временем происходит созревание новых возможностей ребенка, и они постепенно включаются в актуальную зону развития, в результате чего ребенок становится способным выполнять самостоятельно более сложные действия.

Какой должна быть роль обучения в развитии ребенка? По концепции Ж. Пиаже, критикуемой Л. С. Выготским, обучение не может играть какую-нибудь важную роль в развитии внутренних сил ребенка: они идут своим путем, не поддающимся внешнему влиянию и обучению; поэтому следует строить обучение на уже созревших психических функциях. Однако концепция Л. С. Выготского утверждает прогностический и перспективный подход к развитию, доказывая (как теоретически, так и экспериментальными исследованиями) социальную природу развития, его зависимость от характера обучения, воспитания, общения, сотрудничества, т. е. его управляемость. Это управление можно осуществить в первую очередь обучением, которое учебной деятельности школьника придает целенаправленный, организованный характер.

Однако не всякое обучение может оказаться наиболее эффективным для развития. Только то обучение является хорошим, которое «не плетется в хвосте» развития, а забегает вперед развития и ведет его за собой. Это становится возможным потому, что на помощь ученику, не способному самостоятельно овладеть теми или иными знаниями и умениями, приходит педагог. Сущность обучения Л. С. Выготский видит именно в этом: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» [22, стр. 277], она должна действовать не в зоне актуальных уровней развития, а, базируясь на них, призывать и приводить в движение те психические силы ребенка, которые еще не созрели, однако находятся в ближайших зонах развития. Вся сущность эффективности обучения заключается в том, что оно нарушает спонтанный ход созревания психических сил ребенка и целенаправленным приведением их в движение ускоряет их

созревание и тем самым продвижение ребенка в своем развитии.

Проанализировав с этой точки зрения традиционную систему обучения, Л. В. Занков обнаружил, что «ни принципы, ни методы обучения, ни дидактические основы составления школьных программ, ни другие вопросы дидактики (а также вопросы воспитания) не рассматривались под углом зрения работы над развитием школьников. Разрозненные соображения, содержащиеся в педагогических трудах, высказывались в общей форме и касались только умственного развития или познавательных сил и способностей. Соотношение обучения и развития в педагогике не исследовалось экспериментально в качестве научной проблемы» [67, стр. 19].

Основными задачами, с целью решения которых была построена и осуществлена его экспериментальная система обучения, были следующие.

Является ли развитие школьников, которое достигается при традиционной методике обучения, пределом?

Если оно не является пределом, то какой должна быть та дидактическая система, которая приносит гораздо больший результат в развитии учащихся?

Каков ход общего развития школьников при традиционной методике и при экспериментальной системе начального обучения?

Оправдывается ли предположение, что на основе значительного прогресса в общем развитии школьников будет достигнуто подлинно высокое качество усвоения знаний и овладения навыками [67, стр. 23]?

Процесс разрешения этих задач исследовался в экспериментальном обучении, направленном на общее развитие школьников. Экспериментальная система обучения включала в себя новые дидактические принципы, новые программы, учебники и учебные пособия, новые методы обучения, а также переподготовку педагога в соответствии с «новой системой» начального обучения. Направление обучения, его ведущая роль в общем развитии школьников предопределены в первую очередь дидактическими принципами. Исходя из идеи общего развития, в качестве дидактических принципов были выдвинуты следующие: обучать на высоком уровне трудности, придавать ведущую роль теоретическим знаниям, идти вперед быстрым темпом, добиваться осознания школьниками процесса учения. Эти принципы получили свое конкретное раскрытие, обосновывающее их отличие от принципов традиционного обучения.

В работах последователей Л. В. Занкова обучение понимается

не оторванно от тех компонентов, в связи с которыми оно протекает (содержание и методы обучения, учебники и т. д.), а как целостность этих компонентов, обусловленная задачей достижения наиболее эффективного уровня общего развития. Поэтому экспериментальные учебники, например, могут быть успешно применены в условиях такого обучения, для которого они были созданы.

Как же разрешается проблема формирования у школьников положительного отношения к учению в таком целенаправленном процессе? Как выдвигаемые дидактические принципы способствуют возникновению положительных мотивов учения у школьников?

В традиционной методике, по мнению Л. В. Занкова, исключительная роль принадлежит таким мотивам учения, которые не связаны внутренне, по существу с познанием. Наиболее сильным мотивом этого рода является получение хороших и отличных отметок. «Когда действуют подобные мотивы, преодоление трудностей, напряжение, о котором говорится в дидактике, происходят для достижения цели, которая является внешней по отношению к познанию, а овладение знаниями становится средством» [67 стр. 56].

Новая же система обучения, нацеленная на общее развитие и основанная на иных принципах, дающих широкий простор индивидуальности школьника, не потребовала балльной системы оценок. Стимуляторами тут выступают иные факторы и условия. «В экспериментальной системе, – пишет Л. В. Занков, – где отсутствует давление на школьников с помощью отметок и других подобных способов, реализация наших дидактических принципов приводит к возникновению, росту и углублению внутреннего побуждения к учению. Обогащение все новыми и новыми знаниями, раздумья, стремление самому доискаться истины, выполнение сложных заданий – все это отличает интенсивное и устойчивое внутреннее побуждение. Конечно, и здесь нередко присутствует усилие, однако, вплетаясь в содержательную деятельность, глубоко укорененную в стремлении к познанию, усилие лишено того тягостного характера, которое связано с давлением извне» [67, стр. 51].

Общее развитие школьников, осуществляемое в процессе экспериментального обучения, обогащает их духовную жизнь, усиливает в них потребность в познании. Внутреннее побуждение, постепенно стабилизирующееся в результате неоднократного переживания школьником радости «открытия», действует длительно и интенсивно и способствует сосредоточиванию им своих усилий на преодолении трудностей учения. Потребность

познания у учащихся экспериментальных классов обнаруживается как во внутреннем побуждении к учению, так и в любознательности, стремлении к умственной деятельности, к обоснованию найденного решения. Обучение, направленное на общее развитие, вызывает у учащихся положительные эмоции, которые создают духовный подъем, – имеются в виду такие положительные эмоции, как восхищение, интеллектуальное наслаждение, радость, сочувствие. Построение содержания учебных предметов предоставляет немало возможностей для эмоциональных переживаний и стремлений. «В массовой практике, которая строится согласно канонам традиционной методики, конечно, тоже дело не обходится без эмоциональных переживаний детей. Однако и положительные, и отрицательные эмоции имеют своим источником прежде всего и главным образом не познание как таковое, а оценку выполненной работы в виде отметок или устных замечаний учителя» [67, стр. 403].

Таким образом, направленность процесса обучения на общее развитие школьника, характер учебной деятельности, организуемой через специфическое содержание и учебники, методы и задания, целостность этих воздействий как системы создают условия для возникновения у учащихся познавательных потребностей, стремления к знаниям, добровольного принятия ими трудностей учения.

В экспериментальной дидактической системе, разработанной Л. В. Занковым и его сотрудниками, отметки не участвовали в самом процессе обучения как его движущие силы, однако они были сохранены для административных отчетов и (частично) для отчетов перед родителями. Но как строилась в этом обучении оценочная деятельность учителя, как методически направлялись учащиеся к оценке и самооценке, к контролю и самоконтролю – эти проблемы в трудах сотрудников Л. В. Занкова не находят должного освещения. Хотя следует предположить, что в процессе активизации мыслительной деятельности учащихся, в процессе развития у них умения аналитического, критического подхода к явлениям, в процессе развития самостоятельной умственной и практической деятельности создавалась соответствующая основа и для оценочной деятельности.

Формирование через обучение теоретического типа мышления. Это научное направление, развиваемое Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым (НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР), при определении и построении содержания и процесса обучения опирается на идею формирования у школьников теоретического типа мышления.

В основе традиционной психологии мышления и обобщения,

а также методики обучения находятся классическая формальная логика и рассудочно-эмпирическое мышление. В построенном на этих основах содержании и процессе обучения ребенок обнаруживает достаточно ограниченное умение обобщения и абстракции, теоретического подхода при анализе предметов и явлений. Это и дает повод приписать ребенку конкретность мышления как свойство возрастное и поэтому непреодолимое. Однако при этом не учитывается, что, во-первых, сама традиционная система обучения со своим содержанием и методами работы целенаправленно формирует именно рассудочно-эмпирическое, конкретное мышление, боясь «шагнуть» за пределы возрастных ограничений; во-вторых, рассудочно-эмпирическое, конкретное мышление школьников не рассматривается как прямой результат этого обучения, а принимается как возрастной фактор, ограничивающий и определяющий содержание и процесс обучения.

На самом деле при определенном содержании и условиях обучения у младших школьников можно сформировать понятия, которыми они оперируют на достаточно высоком уровне обобщения и абстракции, проявляя тем самым способность к овладению знаниями теоретического характера. Исходя из этого, целесообразно всю систему обучения переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на развитие у них современного **научно-теоретического мышления.**

Разрешить эту проблему на путях традиционной педагогической психологии и методики не представляется возможным. Традиционная педагогическая психология, следуя за классической, формальной логикой, «абсолютизирует рассудочно-эмпирическое мышление и его роль в усвоении знаний. Она не может выявить подлинные причины трудностей, испытываемых школьниками при усвоении научных знаний. Эти трудности проистекают из внутренней ограниченности этих эмпирических абстракций, обобщений и понятий, которые по преимуществу культивируются у детей в условиях принятой системы обучения. Но именно эти эмпирические формы мышления традиционная психология признает как единственно возможные и допустимые в массовом школьном образовании» [26, стр. 395].

Основой формирования теоретического мышления и содержательных обобщений служат не наблюдение и сравнение внешних свойств предметов, осуществляемые через традиционную наглядность, а преобразующее предметное действие и анализ, устанавливающие существенные связи

целостного объекта, его генетически исходную, всеобщую форму. «Здесь, – пишет В. В. Давыдов, – открытие и усвоение абстрактно-всеобщего предшествует усвоению конкретно-частного, и средством восхождения от абстрактного к конкретному служит самое понятие как определенный способ деятельности» [26, стр. 396].

Какими же представляются учебный предмет и учебная деятельность школьника при обучении на основе содержательных обобщений?

Учебный предмет в таких условиях должен соответствовать научному изложению исследованного фактического материала. Усвоение же содержания должно осуществляться школьниками путем самостоятельной учебной деятельности, в сокращенном «квазиисследовательском» виде, воспроизводящем ситуации и предметно-материальные условия происхождения изучаемых понятий. Организация такой учебной деятельности может послужить фундаментом формирования у школьников основ теоретического мышления.

В. В. Давыдов выделяет новые принципы построения учебных предметов в соответствии с формированием теоретического мышления: все понятия, констатирующие данный учебный предмет и его основные разделы, должны усваиваться детьми путем рассмотрения предметно-материальных условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми (иными словами, понятия не даются как «готовое знание»); усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, последние должны быть выведены из первых как из своей единой основы; этот принцип вытекает из установки на выяснение происхождения понятий и соответствует требованиям восхождения от абстрактного к конкретному; при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики прежде всего должны обнаружить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий; эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или знаковых моделях, позволяющих изучать ее свойства «в чистом виде» (например, общие отношения величин дети могут изобразить в виде буквенных формул, удобных для дальнейшего изучения свойств этих отношений; внутреннее строение слова можно изобразить с помощью особых графических схем); у школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем

изучать его свойства; учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Экспериментальные программы, построенные на этих принципах, определили и характер обучения, его направленность, методы обучения и процесс формирования учебной деятельности. Таким образом, кардинальное изменение содержания обучения, ориентированного на формирование теоретического мышления, стало основой и для преобразования и изменения процесса обучения, обеспечивающего реализацию этой цели.

Такое обучение привело к значительным изменениям ряда психических свойств учащихся: младшие школьники обнаруживали умения способами теоретического мышления решать множество учебных и познавательных задач, непосильных учащимся обычных V–VI классов; они овладевали также достаточно развитым умением оценки и самооценки, контроля и самоконтроля. Кроме того, специальные исследования [32] показали обширность и стабильность познавательных интересов, формируемых содержательным смыслом изучаемого материала и самим процессом овладения способами действия с предметами, а не такими внешними факторами, как отметки и другие меры принуждения. Возможность познания объектов и их свойств теоретическими способами умственной деятельности способствовала возникновению стремления к познанию. Это, в свою очередь, обусловило отсутствие у школьников отрицательных эмоций в процессе усвоения теоретических знаний, т. е. трудности присвоения знаний и способов деятельности не отталкивали их от целенаправленной учебной деятельности. «Если в младшем школьном возрасте такое стремление должным образом не сформировано, – пишет В. В. Давыдов, – то в последующем ни прилежание, ни добросовестность не могут стать психологическим источником радостного и эффективного учения» [27].

«Школа радости» В. А. Сухомлинского. Учебно-воспитательная система В. А. Сухомлинского основывалась на гуманистических идеях воспитания человека будущего. Учебно-воспитательный процесс он понимал как духовную близость, общность целей, стремлений, идеалов, интересов, мыслей и переживаний учителя и учеников. «Мы добиваемся того, – писал В. А. Сухомлинский, – чтобы учителя и учеников объединяла духовная общность, при которой забывается, что педагог – руководитель и наставник. Если учитель стал другом ребенка, если эта дружба озарена благородным увлечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка

никогда не появится зло… Воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках» («Воспитание личности в советской школе», стр. 78).

В. А. Сухомлинский стремился убедить учителей, что надо встречаться с ребенком как с другом, единомышленником, переживать вместе с ним радость победы и горечь неудачи. Школа, по В. А. Сухомлинскому, должна быть очагом духовной жизни школьника. Она станет таким очагом в том случае, если учителя будут давать уроки, интересные как по содержанию, так и по форме, применять самые разнообразные средства развития учащихся вне уроков. Учение – очень важная, но не единственная сфера духовной жизни ребенка. Учение – это один из лепестков того цветка, который называется воспитанием. В воспитании все главное – и урок, и развитие разносторонних интересов детей вне урока, и взаимоотношения воспитанников в коллективе.

Для В. А. Сухомлинского принципиально важно, чтобы каждый ученик находил в школе свою увлекательную жизнь и приобщался к радостям познания. Опытный педагог с особенным вниманием будет заботиться о том, говорил он, чтобы ни один ребенок не уходил из школы без волнующего переживания познания нового и радости успеха. «В этой детской радости – источник духовных сил, необходимых для преодоления трудностей, а овладевать изо дня в день все новыми и новыми знаниями, сидеть и сосредоточенно работать четыре, а то и пять часов ежедневно – ой как это трудно! Если учитель не сумел дать ребенку радости успеха, учение превратится для неокрепшего, не имеющего нравственного опыта человека в тяжелое бремя».

Но как сделать, чтобы ни один ученик не уходил из школы мрачным, угрюмым, разочарованным, чтобы детское сердце не сжигала боль от мысли: я ни на что не способен! Неисчерпаемым источником радости и успеха ребенка В. А. Сухомлинский считал труд мысли, переживание того, что он является добывателем знаний и может применять добытые знания как инструмент для открытия других.

По убеждению В. А. Сухомлинского, жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости и бодрости. «Радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого не может быть духовного развития» [90, стр. 33].

Такая общая позиция в постановке воспитания и обучения определяет критическое отношение В. А. Сухомлинского к существующему традиционному учебно-воспитательному процессу, который поневоле влечет за собой многие

отрицательные явления. «Я не могу без сердечной боли думать о том, что во многих школах сидят за партами где-то сзади, как отверженные, угрюмые, раздражительные или же равнодушные ко всему, отстающие второгодники. Нельзя допускать, чтобы они ушли из школы ожесточившимися или равнодушными к знаниям! Если нормальный человек ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета, значит, школа не настоящая» («Народное образование», 1967, № 8).

Особенно волновали В. А. Сухомлинского те крайние меры, к которым прибегают родители из-за провинности и неуспеха ученика в школе: «Ремень и тумаки в воспитании… Стыд и срам педагогам, – стыд и позор потому, что в школу, в это святое место гуманности, добра и правды, ребенок нередко боится идти, потому что знает: учитель расскажет отцу о его плохом поведении или неудачах в учебе, а отец будет бить. Это не абстрактная схема, а горькая истина; об этом часто пишут в своих письмах матери и даже сами дети. Записывая в дневник школьника: «Ваш сын не хочет учиться, примите меры», учитель, по сути дела, часто кладет в ученическую сумку кнут, которым отец стегает своего сына. Представим себе: идет сложная хирургическая операция, над открытой раной склонился мудрый хирург – и вдруг в операционную врывается мясник с топором за поясом, выхватывает топор и сует его в рану. Вот такой грязный топор и есть ремень и тумаки в воспитании… Ребенок ненавидит того, кто бьет. Он очень тонко понимает и чувствует, что руку отца направляет учитель. Он начинает ненавидеть отца и учителя, школу и книгу» («Рождение гражданина. М., 1979. С. 17).

В. А. Сухомлинский дал психологический анализ состояния страха, которое возникает у ученика в процессе обучения от постигших и ожидаемых неудач, от неуверенности в себе. «Страх – это не просто боязнь неудовлетворительной отметки, а результат глубокого потрясения, – писал В. А. Сухомлинский, – это состояние начинается рано, с первых дней обучения. И чем раньше оно началось, тем труднее его распознать – труднее отличить проявление страха от проявления замедленного умственного развития… Вообразите себе дитя, которое не представляет, что такое крик, да и к тому же крик с угрозой (ведь есть хорошие семьи, в которых никогда не бывает крика). От крика такой ребенок буквально цепенеет. Страх настолько парализует его, что он не слышит даже собственного имени; речь учителя теряет для него смысл, он не может понять, о чем тот говорит. Бывает, что целые «куски» (15–20 минут) выпадают из сознания ученика…» («Правда», 1974 г., 1 сентября). Каков же

результат страха? Скованный, угнетенный страхом ребенок, считал В. А. Сухомлинский, не может нормально мыслить. В его голове – лишь обрывки процесса мышления. Страх сковывает его речь, и учителю ребенок кажется косноязычным. А в другой обстановке этот ребенок как все дети. В подавляющем большинстве случаев ребенок в конце концов избавляется от страха. Но под влиянием страха он в течение нескольких лет не может нормально развиваться. Самые драгоценные годы оказываются утраченными.

По поводу практики применения отметок в процессе обучения В. А. Сухомлинский высказал ряд острых критических замечаний. Нам придется тут обширнее процитировать эти мысли.

«Я всегда с большой тревогой думал о психозе погони за отличными отметками – этот психоз рождается в семье и захватывает педагогов, ложится тяжелым бременем на юные души школьников, калечит их. У ребенка нет в данное время таких способностей, чтобы учиться на отлично, а родители требуют от него только пятерок, в крайнем случае мирятся с четверками, и несчастный школьник, получая тройки, чувствует себя чуть ли не преступником» [92, стр. 103].

«Сердце охватывает гнев и возмущение, когда видишь такого равнодушного, безропотного ребенка, готового терпеливо слушать хоть целый час назидания учителя, абсолютно безразличного к словам товарищей: ты отстающий, ты останешься на второй год… Что может быть безнравственнее, чем подавить в человеке его чувство собственного достоинства!» [92, стр. 142].

«С несправедливо поставленной двойки начинается одно из самых больших зол школы – неправдивость ребенка, обман и учителя, и родителей. К каким только ухищрениям не прибегают дети, чтобы скрыть от матери и отца свои неудачи в школе, а от учителя – нерадивость. Чем больше недоверия к ученику, тем больше ребенок проявляет изобретательности в обмане, тем благоприятнее почва для лени и нерадивости. Лень – это дитя недоверия» [92, стр. 153].

«Если в классе нет взаимного доверия, если ребенок пытается обмануть учителя, если оценка превращается в кнут, которым взрослые подгоняют ребенка, – рушится сама основа правильного воспитания» [там же].

«С оценкой – этим тонким педагогическим инструментом – отдельные учителя обращаются бездумно.

Во многих школах к тройке сложилось отношение как к чему-то предосудительному. „Будем учиться без троек!“ – эти призывы раздаются не только на пионерских сборах. Их можно прочитать

и в детских газетах. Поощряя такое отношение к удовлетворительным успехам в учении, учитель, по существу, рубит сук, на котором сидит: воспитывает у детей верхоглядство, легкомыслие» [92, стр. 152].

«Безрезультатное учение убивает интерес к знаниям.

А ведь как бывает с учеником, которого в конце концов зачисляют в ряд потерявших интерес к учению? Изо дня в день, из месяца в месяц он слышит о своем труде одно и то же: плохо, плохо, плохо. Характеристика его труда постепенно воспринимается им как характеристика его самого, его личности: ребенок постепенно убеждается, что он сам плох» [93, стр. 61].

«Считая неуспеваемость результатом невнимательности, недостаточной усидчивости, нерадивости, учитель зачастую стремится максимально загрузить ребенка работой на уроках и после уроков, оставляет его на дополнительные занятия. Но никаких положительных результатов нет, потому что учение стало для Пети тягостным, опостылевшим трудом. Он уже знает: сколько ни сиди над книгой и тетрадями, все равно будет „двойка“. Ему кажется, что учитель только для того и оставляет его на дополнительное занятие, чтобы поставить еще одну „двойку“.

Он уже научился обманывать и учителя, и родителей, научился списывать. Даже там, где он мог бы самостоятельно что-то сделать, он уже не делает – списать легче, да и одноклассники, сочувствуя Пете, всегда помогают ему – дают списывать, зная, что избавляют его от многих неприятностей и в школе, и дома…» [93, стр. 105].

Основой оценочной деятельности учителя В. А. Сухомлинский считал успех, достигнутый в учении. **«Есть успех – есть и желание учиться»** – вот формула, которой следовал В. А. Сухомлинский. Любой продолжительный труд (а учение настолько продолжительный труд, что ребенок конца ему не видит) может успешно выполняться, когда человек в результате работы видит живое воплощение своих духовных сил. В. А. Сухомлинский был глубоко убежден в неисчерпаемости познавательных возможностей школьника, в пытливости его ума, в его стремлении к знаниям. Обучение следует строить на этом оптимизме, следует дарить детям радость познания, беречь их от мучительных огорчений и неуверенности в себе.

Без отметок не обойтись, считал В. А. Сухомлинский, однако они должны прийти к ребенку, когда он уже будет понимать зависимость качества своего умственного труда от личных усилий, затраченных на учение. И самое главное, что требуется от отметки в начальной школе, это ее оптимистическое,

жизнерадостное начало. «Отметка должна вознаграждать трудолюбие, а не карать за лень и нерадивость».

Основной принцип, который должен действовать в процессе обучения на всех его этапах, – не закрывать ученику путь к успеху, «Настоящая педагогическая мудрость заключается в том, – писал В. А. Сухомлинский, – чтобы, постоянно одухотворяя ребенка желанием быть хорошим, никогда не ставить ему «двойки». Опытные учителя так и делают: если ученик еще не смог справиться с работой, не ставят ему никакой отметки. Перед ребенком никогда не закрывается путь к успеху» [93, стр. 61]. Есть и другой принцип, заключающийся в том, что через отметки учитель выражает свое отношение к ученику: «Тот, кого я учу, – это прежде всего живой человек, ребенок, а потом – ученик. Оценка, которую я ставлю ему, – это не только измеритель его знаний, но, прежде всего, мое отношение к нему как к человеку» [92, стр. 153].

В своем педагогическом опыте В. А. Сухомлинский в начальных классах вообще не ставил неудовлетворительных отметок ни за письменные работы, ни за устные ответы. Он не ставил ученику никакой отметки до тех пор, пока ученик не достигал тех результатов, к которым стремился в процессе труда. Тут надо лелеять в душе младшего школьника огонек жажды познания. «Двойка и единица – это очень острый и тонкий инструмент, который у мудрого, опытного учителя начальных классов всегда лежит в запасе, и он им никогда не пользуется. Если хотите знать, в начальной школе этот инструмент для того и должен существовать, чтобы им никогда не пользоваться. Педагогическая мудрость воспитания в том и заключается, чтобы, ребенок никогда не потерял веры в свои силы, никогда не чувствовал, что у него ничего не получается» [92, стр. 65].

Эту же самую позицию оценки только положительных результатов В. А. Сухомлинский реализовывал не только в начальных, но и в средних и старших классах. Как же быть в том случае, если в конце четверти или учебного года у ученика не окажется оценки по какому-нибудь предмету? В. А. Сухомлинский дает следующий ответ на этот вопрос: «В том-то и дело, что отсутствие оценки для ребенка несравненно большая беда, чем двойка. В сознании ученика утверждается мысль: если у меня еще нет оценки, значит, я еще не потрудился как следует. Поэтому у нас почти не бывало таких случаев, чтобы в конце учебного года ученик не имел оценок… Родители знают: если у сына или дочери в дневнике нет оценок, – значит, не все благополучно. Знают они и то, что отсутствие оценок – это не вина ребенка, а его беда. А в беде надо помогать. И мы

совместно помогаем ученику. Я убедил родителей, чтобы они никогда не требовали от детей самых высоких оценок, не рассматривали неудовлетворительную оценку как показатель лени, нерадивости, недостаточного усердия» [92, стр. 152].

В опыте В. А. Сухомлинского учащиеся в дневниках сами записывали оценки, полученные на уроках. И не было ни одного случая, чтобы ребенок пытался скрыть от родителей оценку, так как она отражала радость успеха. Никакой подписи учителей в дневнике не надо, считал В. А. Сухомлинский, это остаток старой школы с ее атмосферой взаимного недоверия и подозрительности между учителем и учеником.

В. А. Сухомлинский обращал особое внимание на то, чтобы во время проверки и оценки знаний все учащиеся были заняты активным, самостоятельным, индивидуальным умственным трудом. Для решения этой задачи среди других он рекомендует следующий прием: учащиеся открывают тетради, слушают вопрос, поставленный вызванному ученику, берут карандаш и дают в тетради сжатый, краткий, схематичный ответ. В зависимости от смысла вопроса ответ может иметь характер рисунка, схемы, чертежа, краткого, очень сжатого перечня и т. п. Ученики не ждут, пока учитель предложит им переписать с доски или написать свой пример. Учитель приучает их работать самостоятельно, проверять свои знания. Каждый из них как бы сравнивает свои знания со знаниями того, кто вызван для ответа.

В отношении «отстающего» или «трудного» ученика, по убеждению В. А. Сухомлинского, следует проявлять особую терпеливость, пока он не достигнет какого-либо успеха в учении. «От успеха к успеху – в этом и заключается умственное воспитание трудного ребенка. Если ему что-то не удалось сегодня – не оглушайте его «двойкой». Не спешите применить к нему инструкцию об оценке успеваемости со всей строгостью» [93, стр. 104].

Приводим мысль В. А. Сухомлинского, раскрывающую его позицию по отношению к оценочной системе обучения: «Я советую всем учителям: берегите детский огонек пытливости, любознательности, жажды знаний. Единственным источником, питающим этот огонек, является радость успеха в труде, чувство гордости труженика. Вознаграждайте каждый успех, каждое преодоление трудностей заслуженной оценкой, но не злоупотребляйте оценками. Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, – в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это – желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы»

[92, стр. 153].

Ясно, что претворение такого подхода к оцениванию знаний детей в практике работы учителей должно повлечь за собой и коренные изменения в учебно-воспитательном процессе в целом. Педагогику В. А. Сухомлинского, в отличие от традиционной, мы бы назвали оптимистической. В ней составляют единое целое такие компоненты, как утверждение радости познания и успеха в процессе обучения; развитие индивидуального и коллективного творчества детей; участие в жизни и труде людей, постоянная забота о людях, богатое, многогранное духовное общение учителя с учащимися; любовь к детям и страстная увлеченность педагога своим делом. Целостность этих компонентов определяется гуманистическими началами в человеческих отношениях, основной смысл которых применительно к воспитанию и обучению школьников В. А. Сухомлинский раскрывает в формулах: доставить школьникам «радость успеха в труде, чувство гордости труженика», чтобы «ребенок никогда не потерял веры в свои силы, никогда не чувствовал, что у него ничего не получается».

Оценочная система обучения, трактуемая В. А. Сухомлинским, рождена внутри этой оптимистической педагогики, и она наилучшим образом соответствует ей. Вынести ее из этой системы и включить в другую, в которой все остается по-прежнему, – это то же самое, что пересадка сердца из одного организма в другой, когда налицо факт несовместимости тканей.

В прессе неоднократно появлялась информация об опыте отдельных педагогов по обучению без «двоек» или даже без отметок. Получила широкую известность, например, новаторская работа донецкого педагога В. Ф. Шаталова: изменив организацию учебного материала и методы обучения, он добился эффективного усиления самостоятельной познавательной деятельности учащихся, что и дало ему возможность сократить сроки обучения тому или другому предмету. В классах В. Ф. Шаталова отметки не играют особого значения [117].

Газета «Правда» опубликовала, письмо учительницы О. Левченко (из деревни Белый свет Братского района Иркутской области) о том, как группа учителей «решила на свой страх и риск полностью отказаться от низких оценок». Отношения с ребятами были построены на чувстве долга, ответственности и полного взаимного доверия. В начале каждого урока ученик должен был поставить в известность учителя, если он не готов «выйти к доске». О личных, интимных причинах ученики могли не говорить. Чаще ребята заявляли, что они не поняли пройденную тему, и им после уроков давались нужные консультации. В последующие

дни они, как правило, сами просили ликвидировать задолженность, Таким путем была сэкономлена масса времени, отпала необходимость «вытаскивать клещами» ответы у нерадивых детей или выслушивать бессмысленные междометия. Теперь, если уж к столу учителя выходит ученик, он, как правило, подготовлен, и его ответ звучит четко, уверенно, осмысленно. Удивительные метаморфозы произошли в классе, сообщает учительница, взаимопомощь и дружба, доверчивые, теплые отношения между учениками и учителями не отравляли злополучные «двойки» и «единицы», в классе не стало «отстающих», «двоечников» – этих вечных мишеней для насмешек. Никто не унижал достоинства, не ранил самолюбия ученика. Именно это способствовало сплочению класса в единый, дружный коллектив. Пришло в класс и другое благо: спокойные, деловые родительские собрания.

На них учителя говорили о достижениях, советовались по поводу сложных педагогических ситуаций, читали лекции на воспитательные и общепедагогические темы.

Учителя, организовавшие этот опыт, приходят к выводу, что учитель обязан применить к каждому «слабому» или нерадивому ученику всевозможные приемы убеждения и действенной помощи, но стараться избегать отрицательных оценок. Нужно апеллировать к добросовестности и сознательности ребят, строить отношения с ними на доверии («Правда», 1973 г., 7 февраля).

Источники мотивации в процессе обучения

Освобождение обучения от его принудительного и императивного характера сразу же со всей определенностью ставит перед нами вопрос: а захотят ли дети учиться, будут ли они добровольно учиться? Такая постановка вопроса не учитывает самого главного – формирующую и воспитательную направленность обучения. Было бы наивно полагать, что 6–7-летний ребенок, идя в школу, горит желанием учиться и что это желание сохранится и даже будет усиливаться в течение длительного времени обучения.

То, с чем приходит ребенок в школу, это не жажда к учению, подкрепленная осознанными и действенными мотивами, а стремление вступить в иную жизнь, социально более важную и окрашенную учением. Однако что такое учение, с чем оно связано – это вначале скрыто от него, а школьная жизнь часто переживается им как игра. Игра как генеральная форма деятельности в дошкольном детстве не покидает ребенка и в школе. Если верить словам только что пришедшего в школу ребенка, он хочет учиться читать и писать, считать, вычислять. Однако эти слова вовсе не означают осознания той действительности, в которой осуществляется учение. Ребенок «хочет» того, чего он еще не знает и будет знать позже, когда перед ним будут ставить все более и более усложненные учебные задачи. Вот тут и обнаружится действительное отношение школьника к учению, наличие реальных мотивов учебной деятельности.

Таким образом, предполагать, что у ребенка с наступлением школьного возраста появляется и активный мотив учебной деятельности, будет неверно. Стало быть, следует считать оправданной и императивную направленность обучения? Однако и это тоже было бы неверным. Все дело заключается в том, что то, с чем приходит ребенок в школу, является достаточно прочным фундаментом для прогрессирующего развития и формирования положительного познавательного отношения к учению, возникновения и упрочения мотивов учебной и познавательной деятельности. Все будет зависеть прежде всего от характера обучения как ведущей формирующей и воспитывающей среды. С этой точки зрения обучение следует истолковывать как процесс, через который формируется и управляется учебная и познавательная деятельности школьника, его адекватное мотивационное отношение к этим видам деятельности. А так как учебная и познавательная деятельности не существуют

без определенного предмета, учебного и познавательного материала, то управлять ими – значит, формировать определенное отношение и к самим знаниям.

Сделать ребенка обучаемым и воспитуемым – это не предпосылка успешного обучения, а скорее его диалектически развивающаяся функция. Ребенок становится обучаемым и воспитуемым, т. е. поддающимся обучению и воспитанию, в самом процессе обучения и воспитания. Однако следовало бы уточнить смысл обучаемости и воспитуемости. Это не беспрекословное послушание педагогу, а стремление к сотрудничеству с педагогом с целью присвоения знаний, морально-этических норм и личностных качеств.

Формирование такой установки у школьника зависит от множества факторов, которые определяют характер и направленность самого процесса обучения. Среди них мы в первую очередь указали бы на уровень соотношения настроенных к функционированию и развитию сил школьника с учебным материалом. Внутренним психическим силам школьника, как известно, присуща тенденция к активности, сама активность является для школьника потребностью, так как только при этом условии могут быть проявлены и развиты его разнообразные психические функции. В сферу потребностей входят и активность познавательного и учебного характера, которую возбуждают стремящиеся к функционированию познавательные силы и которая дает этим силам простор для развития и совершенствования. Однако возникновение такой активности обусловлено и средой, т. е. наличием объекта, на который будет направлено действие познавательных сил и в результате которого, во-первых, эти силы находят дальнейшее развитие и укрепление, во-вторых, присваиваются знания об объекте и способы деятельности с ним.

Наличие соответствующей среды (объекта, учебного материала) для функционирования психических сил имеет исключительное значение в развитии ребенка, в становлении его личностных качеств. В случае если настроенная к активности функция, допустим, речь, не окажется в среде, в которой она должна реализовываться и развиваться, то через определенное время она может прекратить свое существование, т. е. ребенок навсегда и безвозвратно может потерять эту способность. Примером тому могут послужить факты похищения детей в раннем возрасте обезьянами или волками. Они в течение ряда лет росли среди зверей и навсегда потеряли возможность обрести человеческие свойства, жить в обществе, овладеть речью, развитым мышлением и т. д.

Соотношение внутренних психических сил и среды может быть разным. Однако наиболее оптимальным для развития является такое соотношение, когда среда (объект, учебный материал) активно вызывает к деятельности психические силы, находящиеся в «ближайших зонах» развития, и направляет их к достижению определенной цели. Ясно, что в таких условиях психические силы будут сталкиваться с трудностями, ученику часто придется напрягать их. Именно такое состояние и будет способствовать развитию.

Не вызовет ли у ученика столкновение с трудностями отрицательного отношения к учению? Не окажется ли педагог в ситуации, когда он будет вынужден прибегать к мерам принуждения ученика к учению?

Разумеется, такое опасение имеет под собой определенную почву. Тем более что, как показывает анализ существующего в школе положения, трудности в учении действительно являются основными причинами того, что учащиеся уклоняются от учения. На этом фоне может показаться парадоксальным утверждение, что растущий человек не только не избегает трудностей, но и стремится к ним, ищет их и преодолевает. Так же, как развивающиеся физические силы заставляют ребенка бегать и прыгать до усталости, лезть в узкие проходы, карабкаться на верхушки деревьев, рисковать и т. д., познавательные силы питают его тысячи «почему?», направляют на постижение разных явлений действительности, на самостоятельное изучение чтения, письма, счета.

Развивающимся познавательным силам требуются не такие задачи, разрешение которых не составляет для них труда, а такие, которые потребуют от школьника думать и действовать «на пределе» своих возможностей. Это обусловлено тенденцией к развитию познавательных сил, познавательной потребностью, являющейся особо отличительной чертой человеческого существа. Трудности, которые возникают перед школьником в процессе учения, особые, их преодоление необходимо для целенаправленного развития и формирования в нем системных знаний, способностей, умений и навыков.

Сделать учение абсолютно беспрепятственным практически невозможно, но, главное, это противоречило бы сущности развития. Исходя из последнего, можно предположить, что учение без препятствий, без трудностей вызвало бы мало интереса у школьников, ослабило бы переживания положительных эмоций, лишило бы чувства радости от преодоления трудностей овладения, открытия, познания. Радость познания тем сильнее, чем труднее был процесс самого познания, потребовавший

предельного напряжения сил. Примечательно, что при свободном выборе учебных задач, решение которых не связано с определенными мерами воздействия, учащиеся отдают предпочтение более сложным задачам, нежели более легким. Все это суть проявления движения внутренних сил, полное развитие и формирование которых все больше предопределяет успешность продвижения школьника в учении. Таким образом, есть основания предполагать, что трудности, возникающие в процессе присвоения учебного материала и вызывающие напряженную работу познавательных сил, – это одно из тех необходимых условий, которые удовлетворяют потребность школьника в познавательной активности и поэтому составляют источник мотивации его учебной и познавательной деятельности.

Но почему же тогда эти трудности в практике обучения становятся основной помехой положительного мотивационного отношения школьника к учению, вызывают в нем массу отрицательных эмоций и имеют скорее отталкивающую, нежели притягательную силу?

Все дело в том, каковы содержание и психолого-дидактическая организация учебного материала, который предлагается школьнику, каковы формы личностной самостоятельности и свободного выбора школьником объекта и вида деятельности, на каких предпосылках строятся отношения между педагогом и учеником. Иначе говоря, главный вопрос заключается в том, в каких условиях принимается школьником учебная и познавательная задача и осуществляется деятельность, побуждаемая своими прямыми мотивами. Это в сущности проблема источников мотивационной основы обучения, характера обучения, его духа и направленности[14].

Коснемся некоторых положений этой проблемы, послуживших предпосылками организации нашего экспериментального обучения.

1. Ребенок – целостная личность. Его поведение, разнообразная деятельность возникают в соответствии со своими прямыми потребностями и мотивами. В дальнейшем в силу характера учебно-воспитательного процесса в школьнике может возникнуть такое состояние, когда поведение, деятельность не будут соответствовать потребностям и мотивам. Это будет результатом того, что в процессе обучения не учтена действительная направленность личностного развития школьника, вместе с учебным материалом ему навязывается и учебная деятельность, его настоящая жизнь кипит где-то вдали от процесса обучения, здесь же течет его «показная» жизнь.

Во избежание нарушения целостности личности школьника

необходимо, чтобы процесс обучения охватывал всю его жизнь, с его стремлениями и потребностями. Школьника в ходе обучения не должно покидать чувство все большего обогащения своей жизни, удовлетворения своих растущих и все более разветвляющихся познавательных потребностей и интересов. Обучение станет смыслом жизни для него в том случае, если оно управляется с его же позиции, которая включает в себя разносторонние тенденции к развитию, самостоятельности, самоутверждению, познанию и т. д.

«Как скоро стремления ребенка удовлетворяются, – писал Н. А. Добролюбов, – т. е. дается ему простор думать и действовать самостоятельно (хотя до некоторой степени), ребенок бывает весел, радушен, полон чувств самых симпатичных, выказывает кротость, отсутствие всякой раздражительности, самое милое и разумное послушание в том, справедливость чего он признает» [31, стр. 609].

Все зависит от способов управления, через которые можно приохотить школьника к учебно-познавательной деятельности и возбудить в нем стремление, желание включиться в такую деятельность, принять ее. Они должны быть не формальными, нарушающими целостность личности школьника, а содержательными, способствующими развитию этой целостности.

2. Познавательные силы ребенка стремятся к развитию, которое мыслится как процесс преодоления все более усложняющихся препятствий. Это означает, что ребенок внутренне готов к трудностям, которые могут возникнуть при решении познавательных задач, даже стремится к ним. Идти навстречу трудностям в познавательной деятельности – это **потребность,** которую порождает настроенность познавательных сил к активности. Что такое трудность, каков ее психологический смысл? Это предел деятельности познавательных сил при решении определенной задачи. Задачу, которая находится за пределами этих сил, следует считать непосильной для данного уровня развития ребенка или же вообще для данного субъекта. Задачу же, которая находится внутри предела познавательной деятельности, следует считать легкой. Разумеется, различаются учебно-познавательные задачи, которые могут составить разные уровни трудностей и поэтому по-разному могут способствовать интенсивному развитию познавательной деятельности школьника, однако действительно трудная задача – это та, решение которой требует максимального умственного напряжения. Определение трудных задач для данного возраста или для данного школьника возможно через обобщение

эмпирического опыта.

Психологический смысл трудности учебно-познавательных задач связан также со способами деятельности. Одна и та же задача для школьника может быть непосильной, если он не владеет способами ее решения, и легкой, если ему известны эти способы. Уровень познавательной деятельности становится иным, когда школьник, владея теоретическим мышлением, открывает принцип решения познавательной задачи, определяет конкретные способы ее решения.

Следует указать еще на один из факторов, имеющих исключительное значение в расширении пределов познавательной деятельности. Этот субъективный фактор – мотив. Тот или иной мотив, побуждающий и направляющий познавательную деятельность, может усилить или ослабить интенсивность и тем самым одну и ту же учебно-познавательную задачу превратить в трудную, непосильную или легкую. Таким образом, мотив не просто возбудитель деятельности, но и регулятор ее интенсивности.

Потребность школьника в учебно-познавательной деятельности не является однозначной для любого способа организации этой деятельности. Она возбуждает не просто активную деятельность в виде усвоения, заучивания, запоминания, повторения, а скорее экспансивную, выражающуюся в формах присвоения, овладения, добывания, распознавания. Поэтому при выборе вида учебно-познавательной деятельности школьник обычно склонен активно включиться в ее экспансивные формы, нежели в просто активные. Чем объясняется потребность познавательной деятельности школьника в экспансивности? Опять-таки тенденцией познавательных сил к развитию. В экспансивных формах она находит более многосторонние возможности для свободного действия познавательных сил. Применение экспансивных форм учебно-познавательной деятельности школьника – один из путей, с помощью которых обучение может приобрести для него жизненный, личностный смысл.

3. Ребенок стремится к свободной активизации своих познавательных сил. Это значит, что объект познавательной деятельности и сама форма деятельности будут восприняты на мотивационной основе в том случае, если они будут связаны с переживанием чувства свободного выбора. В процессе обучения объект познания (т. е. содержание обучения, система знаний, конкретный учебный материал) школьнику предлагается извне. В отличие от игры, где объект деятельности (игрушка, сама игра) выбирается ребенком действительно свободно и он так же

свободно прекращает деятельность, как только она ему надоест, в процессе обучения такая вольность исключена. Система знаний, построенная взрослыми с учетом многих факторов, в том числе возможностей развивающейся познавательной деятельности школьника, не может полностью учитывать его стремления к свободному выбору объекта познания и вида деятельности. Это противоречие служит источником того, что учащийся учебно-познавательную деятельность и предлагаемый учебный материал переживает как принуждение.

Получается ситуация, когда школьник, побуждаемый внутренними экспансивными тенденциями к познавательной деятельности, сразу не принимает объект познания и форму деятельности и приходится принуждать его к учению. Обычно в таких случаях говорят: «Ученик не хочет учиться», «Ученик не интересуется», «Мог бы, но не желает». Однако тот же самый школьник может проявлять интенсивный познавательный интерес в отношении объектов, знания о которых не включены в содержание обучения и не предлагаются ему как обязательный учебный материал. Таким образом, проблема заключается в том, чтобы при необходимости усвоения школьником именно определенной системы знаний и именно в определенный период обучения, т. е. при ограничении свободного функционирования познавательных сил над свободно выбранным объектом, школьник предложенную, педагогически необходимую учебную задачу принимал как свободно выбранную. Тут мы можем обнаружить корни, из которых вырастает педагогика как наука о воспитании и как искусство воспитания.

Какие же условия обеспечивают разрешение данной проблемы? Таковыми мы считаем, во-первых, установление в процессе обучения общей атмосферы взаимного доверия и уважения[15]; во-вторых, управление учебным процессом в формах сотрудничества, сотворчества педагога и школьника; в-третьих, создание условий для свободного выбора педагогически однозначных (с одной и той же учебной задачей), но субъективно (для школьника) разнозначных учебных материалов; в-четвертых, удовлетворение потребности в экспансивной учебно-познавательной деятельности и обеспечение развития всех познавательных сил школьника; в-пятых, пробуждение, формирование и поощрение творческой и созидательной самостоятельности учебно-познавательной деятельности.

Эти условия отнюдь не заполняют систему психолого-педагогических установок возможного управления обучением с позиции развивающихся познавательных сил школьника. Они лишь дают принципиальную ориентацию на ее сущность.

4. Учебно-познавательная деятельность в силу общественной значимости ее результатов имеет для школьника огромный личностный смысл. Успех в учебно-познавательной деятельности равнозначен успеху в процессе становления личности школьника как человека будущего. Одновременно это имеет силу обратного воздействия на дальнейшее успешное развитие и формирование его познавательных сил и возможностей. Потребность в успешной учебно-познавательной деятельности одна из основных, после потребности развития, которое мыслится как преодоление препятствий и трудностей.

В чем же заключается психологический смысл успеха и неуспеха в учебно-познавательной деятельности? Успех – это достижение общественно значимой и личностно намеченной цели в результате определенной напряженной работы познавательных сил. Он выражается в чувстве удовольствия и радости. Неуспех – это противоположное состояние, вызывающее чувство неудовлетворенности и огорчения. Переживания радости и огорчений могут быть усилены или ослаблены в зависимости от воздействия разных факторов, среди которых особую роль играют характер педагогической и общественной оценки и самооценка результата учения. Опыт В. А. Сухомлинского является ярким доказательством того, насколько важно для школьника переживание чувства радости, вызванного учебными достижениями. Частое переживание подобной радости вселяет в школьника веру в свои силы, направляет его на выдвижение и решение более сложных учебно-познавательных задач, расширяет и укрепляет его общественную позицию.

Сказанное не означает, что школьника в процессе учения должны ожидать только успехи и радости.

На «тернистом пути» познания это исключено. Все дело в том, **как будут оценены** неуспехи в познавательной деятельности школьника, **кто и как будет сопереживать** ему в неудаче. Если оценка сводится к выводу о неспособности школьника, а взамен сопереживания, сочувствия следует каскад упреков и наказаний, то это скорее будет способствовать искусственному торможению, расслаблению и дезориентации внутренних сил школьника, нарушению его мотивационной основы, нежели возникновению более целенаправленной, совершенной учебно-познавательной деятельности. Смысл педагогической и общественной оценки должен основываться опять-таки на принципе управления учением школьника с позиции его развивающихся и формирующихся познавательных возможностей. Неудачи в учении должны быть расценены как приближение к намеченной

цели, как индивидуальные неизбежные задержки, вызванные необходимостью совершенствования знаний и опыта, способов деятельности, определенных умений. Помощь и сопереживание педагога ученику в его неудачах, исходящие из таких позиций, насыщают процесс обучения духом взаимного доверия, уважения, способствуют безболезненному корректированию, дальнейшему развитию и формированию познавательной самостоятельности.

5. Стремление к новому – основная функция познавательной деятельности. Она прекращает действовать, как только объект познан, необходимые знания о нем добыты, и возникает заново, когда новый объект начинает входить в круг познавательной сферы личности. Познавательная сфера же представляет собой мотивационную направленность личности на окружающую действительность; она определяется совокупностью уже приобретенного опыта, знаний, умений, навыков, способов деятельности, тенденциями к развитию и функционированию. Познавая новый объект, личность тем самым обогащает, расширяет, обобщает, систематизирует свои знания и опыт, совершенствует умения и навыки, расширяет границы познавательной сферы. Таким образом, развитие и формирование познавательных сил и познавательной активности школьника во многом предопределяется **целенаправленной и своевременной сменой** объектов познания, ставших новыми для личности школьника и входящих в его познавательную сферу. Новый объект тогда приобретает интерес для школьника, когда он приходит в соприкосновение с его прошлым опытом, вызывая тем самым конкретные мотивы, деятельности.

В условиях построения экспериментального обучения, исходя из этих предпосылок, мы и разрабатывали его оценочную основу.

Сущность содержательно-оценочной основы обучения

Смысл содержательной оценки можно понять в структуре учебно-познавательной деятельности школьника. Что такое учебно-познавательная деятельность? Мы ее представляем как конкретный автономный акт длительного и постепенного процесса учения. Так не бывает, чтобы школьник сразу овладел всеми основами современных научных знаний, чтобы он за одно занятие усвоил те или иные умения и навыки. Все это приобретается в процессе учения, состоящего из непрерывного множества ступеней – учебно-познавательных деятельностей. Поднимаясь по этим ступеням, школьник решает поток задач, составляющих отдельные звенья длинной цепи присвоения научных знаний и выработки умений и навыков. Палитра учебно-познавательных задач достаточно многообразна. Но структура учебно-познавательной деятельности в целом более или менее обща для всех них. В ней мы выделяем следующие основные компоненты:

осознание и принятие школьником учебно-познавательной задачи;

построение плана ее разрешения;

практическое разрешение задачи;

контроль над процессом разрешения задачи;

оценка результата в соответствии с эталоном;

постановка задач дальнейшего совершенствования приобретенных знаний, умений и навыков.

Выпадение любого из этих компонентов делает учебную деятельность неполноценной.

Оценка как специфический вид активности порой и самостоятельной деятельности в процессе обучения служит главной цели – стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность школьника. Содержательную оценку мы мыслим как процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным в задаче эталоном для: а) установления уровня и качества продвижения и б) определения и принятия задач для дальнейшего продвижения. Такая оценка одновременно становится стимулирующей для школьника, так как усиливает, укрепляет, конкретизирует в нем мотивы учебно-познавательной деятельности, наполняет его верой в свои силы и надеждой на успех.

Следовало бы выделить два вида содержательной оценки –

внешнюю и **внутреннюю,** или **рефлекторную**. В педагогическом процессе оценку учебно-познавательной деятельности того или другого школьника может произвести педагог; в нее могут быть включены и одноклассники. Это будет внешняя оценка. Оценку хода и результата своей учебно-познавательной деятельности может дать и сам школьник. Это будет внутренняя, рефлекторная оценка. Ниже нами будут проанализированы психолого-дидактические аспекты как внешней, так и внутренней оценки. А пока рассмотрим структуру собственно оценочной активности как компонента самой учебно-познавательной деятельности.

Учебно-познавательную деятельность мы рассматриваем как процесс восхождения от учебно-познавательной задачи к результату. От задачи до результата тянется цепь различных операций с предметом, его преобразований. В этом процессе заключенная в задаче идея обретает конкретную форму в виде присвоенного знания, понятия, умения, навыка, способа деятельности.

Успешность деятельности и качество ее результата во многом будут предопределены двумя ее основными компонентами: планом процесса разрешения учебной задачи и оценочной активностью. Учебно-познавательную деятельность можно считать целостной, если (наряду с другими ее составными компонентами) **внутри** нее, **параллельно** с процессом разрешения задачи, функционирует оценочная активность как компонент (подсистема), постоянно корригирующий и стимулирующий эту деятельность в целом. Можно представить образную картину, как оценочный компонент зорко следит со своего наблюдательного пункта за каждым логическим шагом в процессе решения учебно-познавательной задачи, одобряет каждый правильно сделанный шаг, предупреждает возможные отклонения, в случае же необходимости приостанавливает процесс и призывает вспомогательные силы исправить неточности и ошибки, после чего санкционирует и стимулирует дальнейший ход процесса. Таким образом, результат деятельности возникает под постоянным «наблюдением» оценочного компонента, при его корригирующем одобрении, перед его «глазами» и в его «руках». При такой организации учебно-познавательной деятельности, когда результат рождается под непрерывным регулирующим влиянием действующего в соответствии с **эталонами** оценочного компонента, оценочная активность и процесс разрешения задачи завершаются одновременно, т. е. завершается сама учебная деятельность. Совершенным процесс учебно-познавательной деятельности будет

только в том случае, если оценка не завершает его, а сопровождает на всех его ступенях. Она особенно активизируется тогда, когда появляется необходимость установить правильность выполненных или подлежащих выполнению конкретных интеллектуальных и практических операций и их результатов.

Как оценочный компонент устанавливает правильность операций и их результатов, **завершенность** учебно-познавательной деятельности, **соответствие** ее результата с **запланированным?** На основе чего возникают критерии оценки? Тут нам следует воспользоваться понятием эталонов.

Оценочная активность осуществляется на основе эталона и эталонов. Именно они выполняют функции критериев определения правильности или неправильности хода отдельных звеньев деятельности, деятельности в целом, качества полученного результата. Эталон – это образец процесса учебно-познавательной деятельности, ее ступеней, ее результата. Эталон конечного результата, т. е. основной эталон, следует заранее закладывать в учебно-познавательную задачу как цель и ориентир деятельности. В самом же процессе деятельности происходит смена **вспомогательных эталонов.** На основе эталона осуществляются **оценочно-контролирующие операции,** т. е. соотношение объекта, конечного результата деятельности или результатов ее отдельных ступеней и операций с эталонами, в качестве которых могут выступать планы, схемы, образцы объектов и процессов, понятия, законы, правила, принципы, способы деятельности, точки зрения, идеалы и т. д. Поданные и формируемые сначала извне эталоны в дальнейшем определяются в виде знаний, опыта, умений, становятся тем самым основой внутренней, **рефлекторной оценки.**

Успешность оценивания, а также учебно-познавательной деятельности в целом во многом определяется наличием в них соответствующих эталонов как опор для ориентации. Более того, оценивание без эталонов просто немыслимо, а учебно-познавательная деятельность уподобляется кораблю в открытом море, экипаж которого не имеет компаса. Отсюда видно, насколько важно **качество** эталона.

Эталон, на основе которого происходит оценивание, должен обладать такими свойствами, как **ясность, реальность, точность, полнота.** В противном случае соотнесение результата деятельности или отдельных ее операций с эталоном неверным, смутным, неточным, неполным повлечет за собой искажение направления учебно-познавательной деятельности и ее результата, нарушение ее хода. Деятельность, основанная

на таких эталонах, способна порождать серию подобных им же и даже более искаженных эталонов. В рефлекторном оценивании школьник, оперируя искаженными эталонами и запутываясь в решении учебных задач, может потерять стимулирующие опоры и в конечном счете мотивационную основу.

Все это говорит о том, как важно сразу же выдвигать точные эталоны, формировать умение восприятия эталона со всеми его свойствами, учить целенаправленно совершенствовать эталоны, т. е. вырабатывать активно преобразующее отношение к эталонам. Это в первую очередь касается основных эталонов, т. е. таких, от которых зависит возникновение других, как существенных, так и вспомогательных. Самые худшие последствия в учении школьника могут возникнуть в том случае, когда у него отсутствует понимание необходимости преобразования эталонов или же он принимает искаженные, неверные эталоны как совершенные, правильные.

Процесс формирования эталонов связан со специфическими трудностями. Когда эталоны становятся достоянием школьника, их порой невозможно экстериоризировать, проверить их качество. Особенно это касается эталонов, не всегда подлежащих точному и полному описанию и являющихся внутренним, личностным состоянием (наподобие глубоко субъективных переживаний, вкусов, взглядов, идеалов, образов, чувств и т. д.). В последнем случае расхождение эталонов при оценке одних и тех же объектов у отдельных людей можно считать вполне логичным и даже желательным явлением, так как эталон может представлять личностно сформировавшуюся, собственную точку зрения, концепцию, подход. Таким образом, следовало бы искать соответствующие методические пути для формирования отдельных групп эталонов, отличающихся друг от друга по признакам их описания, наглядности и т. д. Естественно, потребуются неодинаковые средства для выработки эталонов, допустим, решения определенного класса математических задач и оценки эстетических представлений. Проблема формирования эталонов тесно переплетается с проблемой их классификации. Обе эти проблемы требуют глубокого теоретического и экспериментального исследования.

Есть еще и другая сложность выработки эталонов: это некая «способность» эталона ускользать из оценочно-контролирующей операции и оценочной деятельности в целом. При этом, конечно, снижается и сама оценочная активность. Такое положение обнаружено у младших школьников: при осуществлении учебной деятельности они не могут постоянно следовать образцу, он ускользает из их поля внимания, и деятельность течет

без регулирующего компонента [63].

Почему это происходит? Конечно, на самом деле не потому, что это свойство эталона. Дело в том, что младший школьник, не владея способами учебно-познавательной деятельности, строит ее на слабой теоретической базе.

Выполняя практические действия, он упускает из виду задачу деятельности, а следовательно, и оценочный компонент. Основная проблема здесь заключается в преодолении возможности возникновения у школьников односторонних, несовершенных форм учебно-познавательной деятельности. Эталоны должны входить в нее вместе со способами оперирования ими, т. е. они должны формироваться, преобразовываться, совершенствоваться вместе с формированием и совершенствованием учебно-познавательной деятельности и под ее воздействием.

Определение учебно-познавательной деятельности как следования эталону, воспроизведения заданного процесса и объекта, естественно, порождает вопросы: не будет ли такая учебно-познавательная деятельность сдерживать развитие творческих возможностей школьника? Не ограничивает ли его самостоятельность? Это действительно было бы так, если всю учебно-познавательную деятельность свести к простому решению задач по аналогиям, т. е. по эталонам.

Творческий смысл учебно-познавательной деятельности предопределяется многими факторами, в том числе и содержанием эталонов, а точнее, способами оперирования эталонами, их создания, принятия и присвоения. Как учение может совмещать развитие творчества школьников с эталонами, дающими образец деятельности или его результата?

Во-первых, многое зависит от того, **как вырабатываются** эталоны и **как** ими **оперирует** школьник. Тут можно выделить несколько путей, приводящих формально к одному и тому же, но разному по своим сущностным свойствам результату. Школьник может усвоить определенное понятие репродуктивно, путем восхождения от конкретного к общему; понятие для школьника приобретет степень «знаемости» и заполнится эмпирическим содержанием. Можно выделить и другие пути присвоения, овладения тем же самым понятием – способами содержательного обобщения, квазиисследовательской деятельности [26]. Такое понятие, как эталон, для школьника будет иметь иной психологический смысл: оно включается в учебно-познавательную деятельность как обобщенный способ оперирования множеством частных явлений, установления множества новых эталонов, преобразования и совершенствования

уже присвоенных эталонов. Оперируя такими понятиями-эталонами, школьник контроль и оценку своей деятельности сможет вести на высоком теоретическом уровне, что будет способствовать гораздо более успешному разрешению учебно-познавательных задач. Таким образом, разные пути формирования эталонов определяют и их творческое применение.

Во-вторых, эталон эталону рознь. Здесь имеется в виду как уже отмеченное различие между эталонами в зависимости от способов их применения, так и сам характер эталонов, то, какие свойства изучаемых объектов и процессов они отражают. Некоторые эталоны, являющиеся на начальной стадии обучения **опорными** для формирования способов учебно-познавательной деятельности, возможно, должны быть присвоены путем действия по аналогии. Однако и это действие может быть различным – механическим копированием (что, разумеется, исключает личностный подход к решению задачи) и осознанным актом, выявляющим смысл деятельности. Особо широкое поле для творческой учебно-познавательной деятельности открывается в процессе формирования способностей, личностных качеств, позиций, точек зрения, идеалов, убеждений, а также способов теоретического обобщения, анализа и синтеза, т. е. умственной деятельности. Это та область высочайших эталонов, в недрах которой школьник будет черпать собственные способы построения и преобразования существующих эталонов, способы выбора оптимальных вариантов смены эталонов в процессе учебной деятельности.

Именно тут следует искать основное условие действительно активного и самостоятельного учения школьника. Быть самостоятельным в своей деятельности – это значит уметь и иметь возможность ставить себе задачу, самому строить план ее решения, а затем осуществлять его. План деятельности можно рассматривать как высший эталон, приводящий в движение в процессе его реализации целую серию вспомогательных эталонов. Процесс планирования учебной деятельности не следует отрывать от личности школьника, от внешней среды, т. е. от возможности общения с другими людьми, пользования необходимыми источниками. Решение учебно-познавательной задачи в условиях изолированной школьной (обучающей) среды не может быть показателем самостоятельности учащегося. Такая среда является скорее неестественной, вакуумной действительностью, не отражающей многообразия жизненных отношений и общений. Для проявления подлинной самостоятельности необходима конкретная ситуация, реальная жизнь, в которой школьнику нужно правильно сориентироваться,

увидеть проблему, в процессе ее обсуждения, отбросив непродуктивные подходы, построить план ее решения и осуществить его. Суть самостоятельности, таким образом, заключается в умении организовать процесс решения выдвинутой задачи и управлять им в соответствии с этой задачей. В основе же этого умения лежат эталоны, которые надо или выбрать, исходя из собственного опыта (опыта других, имеющегося в различных источниках), или создать заново, преобразуя известные. В этом смысле самостоятельность всегда содержит элементы творчества или требует его проявления. Творческая учебно-познавательная деятельность, управляемая педагогом, предполагает максимальный уровень самостоятельности школьника.

Рассмотрим теперь смысл содержательной оценки, исходя из понятия эталонов. Соотнесение результата деятельности с намеченным в задаче осуществляется с целью стимулирования учения школьника. Если оценочный компонент будет преследовать другую цель, то последняя окажется тогда за рамками педагогического значения. Поэтому мы можем сказать, что «чистый» контроль, который только устанавливает степень соотношения результата деятельности с эталоном и успешность выполнения задания, не будет выполнять стимулирующую функцию, а значит, и не должен существовать сам по себе. Контроль в обучении – это операция, входящая в оценочную деятельность, которая не имеет самостоятельного смысла. Если же он вычленяется из системы **стимулирующей оценки** и приобретает автономное значение, то следствием этого становится насаждение страха, недоверия, извращение мотивов учения у школьников, погоня за отметками, процентомания.

В рамках стимулирующей оценки контроль служит способом обнаружения достижений и успехов школьников, через призму которых будут рассмотрены также недостатки, пробелы, ошибки. Выполняя подобную функцию в системе оценочной деятельности, контроль создает необходимую опору для стимулирующих содержательных оценок.

Оценка педагога не сразу приобретает для школьника содержательный смысл. Тут главную роль выполняют два условия. **Первое** – это **посредническая значимость** эталона, т. е. насколько эталон, которым оперирует педагог в своей оценочной деятельности в отношении школьника, понятен самому школьнику, насколько представления (суждения) педагога и школьника об оцениваемом объекте совпадают. Вначале школьник, доверяя педагогу, усваивает способы самооценки. На этой ступени в своей оценочной деятельности педагог пользуется более развернутыми оценками, в которых

по возможности полно описываются эталоны усвоения знаний, результаты учебно-познавательной деятельности, способы их соотнесения. По мере постижения школьником содержательной значимости эталонов и овладения способами оперирования ими посредническая роль эталонов возрастает, хотя нельзя утверждать, что смысл оценки педагога и самооценки школьника даже при таких условиях всегда будет идентичным. Возможность расхождения оценок обусловлена диалектическим характером обучения, в процессе которого личностный смысл той или иной группы эталонов претерпевает изменения и преобразования. А так как носителем эталонов является педагог, то у школьников может возникнуть недоверие к его оценкам (или их неприятие).

Естественно, что содержательный смысл оценки педагога при **конфликтном** ее восприятии школьником будет обедняться. Поэтому **второе** важное условие реализации содержательной оценки – доверие **школьника к педагогу и его оценкам.** Атмосфера доброжелательных отношений делает школьника открытым к педагогическим воздействиям; процесс обучения становится неиссякаемым источником возникновения личностно значимых учебно-познавательных мотивов; оценки педагога становятся ориентиром в учении, рождая готовность принимать и решать новые учебно-познавательные задачи. Содержательный смысл оценки педагога в атмосфере взаимного доверия углубляется самооценкой школьником себя и своей деятельности, побуждая его к самосовершенствованию, самовоспитанию, самообразованию, развивая его самокритичность, требовательность к самому себе, чувство ответственности. Разные способы организации внешней оценки (коллективная оценка, взаимооценка одноклассников, сооценка с педагогом и т. д.), основанные на доверии к ученику, уважении его личности, вере в его силы (т. е. осуществляемые с его позиции), формируют в нем серьезное, заинтересованное отношение к критике, высказанной в его адрес, укрепляют чувство своей значимости в коллективе, осознание заботы о нем товарищей, учителя.

Создание атмосферы доверия, уважения, взаимной помощи, любви, внимания, заботы о развитии каждого ученика – задача педагога, на которого возложено управление процессом обучения. Решить ее, по нашему мнению, в первую очередь можно через **видение и утверждение учителем перспектив развития каждого школьника и классного коллектива в целом.** Содержательные оценки педагога могут стать одной из важных основ возникновения доверия учеников к своему наставнику, если эти оценки будут продиктованы верой в их силы и помогут им планировать свое восхождение в процессе учения и саморазвития.

Давая школьнику обстоятельные и развернутые положительные оценки и множество парциальных (среди которых немаловажную роль играют выразительные экспрессивные формы – мимика, движение рук, интонация и т. д.), учитель тем самым открывает ему перспективу для совершенствования, создает о нем позитивное общественное оценочное мнение в классе, пробуждает в нем чувство собственного достоинства.

Соотнося ход и результат учебно-познавательной деятельности с определенными эталонами, педагог выявляет продвижение школьника по пути овладения и присвоения им определенных знаний, умений, навыков, а также самих способов умственной и практической деятельности. В зависимости от интенсивности учебно-познавательной деятельности, проявленных стараний, с одной стороны, и реальных результатов в учебе, с другой, можно определить потенциальные возможности каждого отдельного школьника. Эти данные помогут учителю увидеть, на какие психические стороны личности школьника он может опереться и в какой степени, планируя его учение и необходимую помощь. В этом смысле оценочная деятельность учителя и есть определение ясных перспективных линий дальнейшего развития ученика, его будущих успехов. Эти линии приобретут для школьника содержательный смысл и значение мотивационной основы в том случае, если педагог их будет строить с позиции интересов ребенка. Говоря школьнику о достигнутых успехах и потенциальных возможностях, исходя из них, ставя ближайшие цели и задачи совершенствования его учебной деятельности, определяя пути и средства преодоления возможных и возникших трудностей, восполнения пробелов, исправления ошибок, присвоения новых знаний, овладения умениями и навыками и т. д., педагог тем самым насыщает свою оценку содержательным и мотивационным смыслом, так как школьнику **становится ясным и эталон, в соответствии с которым ведет учитель оценку результатов его усилий, и оптимистическое отношение педагога к его возможностям и перспективам.** Вера педагога в ребенка рождает в нем ответную уверенность в собственных силах и будущие успехи. Это важнейший результат стимулирующей и содержательной оценки.

При формировании внутренней содержательной самооценки учеником своей учебной деятельности особое значение приобретает раскрытие школьнику смысла, цели учения, образования. Дело в том, что школьник, как правило, ориентируется на внешние, а не на внутренние стороны своей школьной жизни. Суть же учения – преобразование личности

школьника путем присвоения им знаний, умений и навыков, способов мышления и деятельности.

Учебно-познавательная задача заключает в себе смысл определенного продвижения школьника в развитии. Если ученик решает, скажем, какой-нибудь математический пример, то результатом его учебно-познавательной деятельности будет не столько правильный ответ (так как он уже заранее известен, а этот пример в тот же день могут решить сотни тысяч учащихся и получить тот же самый ответ), сколько присвоение обобщенных способов решения примеров подобного класса, совершенствование необходимых умений и навыков, формирование приемов мышления, развитие работоспособности, настойчивости, воли и других свойств личности.

В процессе обучения школьник имеет дело с объектами внешнего мира, которые он преобразует. Однако изменение в определенном, заранее намеченном направлении педагогически организованного внешнего мира имеет смысл постольку, поскольку через эту деятельность изменяется, преобразуется, совершенствуется сам школьник. Действительная цель учения в этом и заключается. Поэтому в процессе обучения у школьника следует формировать общее умение видеть в каждой конкретной решаемой им задаче картину своего продвижения и возвышения. Осмысление им сути учебно-познавательной деятельности с такой внутренней, рефлекторной позиции приведет его к действительно содержательной самооценке и самокритике: через внешний результат своей деятельности он будет анализировать внутренний результат, т. е. свои успехи и неудачи, достижения и пробелы. В таких условиях заметно усиливаются требования ученика к самому себе, укрепляется мотивационная основа для выдвижения задач по самосовершенствованию. Разумеется, такая настроенность школьника станет результатом стимулирующих содержательных оценок и вообще стимулирующего обучения. Осознание задачи с рефлекторной позиции приведет школьника к такой содержательной оценке, когда внешний результат будет играть посредническую роль при соотнесении заданного эталона и достигнутого внутреннего результата.

Сказанное не означает, что фактический, внешний результат теряет всякую самостоятельную ценность, кроме как служить посредником между эталоном и внутренними сдвигами и новообразованиями. Он ценен для школьника и в познавательном смысле. Правда, внешний результат деятельности не всегда приобретает такой смысл, особенно когда дело касается заучивания уже осмысленного учебного материала,

закрепления навыка, повторения и т. д. Но в тех случаях, когда школьник под руководством педагога или самостоятельно ведет поисковую деятельность, в сокращенном квазиисследовательском виде воспроизводящую ситуации и предметно-материальные условия происхождения изучаемых понятий [26, стр. 397], ее внешний результат в то же самое время обретает глубинный познавательный смысл как раскрытая объективная реальность (новое знание о предметах и явлениях, обобщение, понятие, закономерность, частный случай, факт, способ действия с предметом и т. д.).

Деятельность школьника, направленная на присвоение знаний, овладение умениями и навыками, одновременно преследует как учебные, так и познавательные цели, что и определяет ее как учебно-познавательную. В зависимости от способа организации педагогического процесса в учебно-познавательной деятельности школьника могут превалировать или учебные, или познавательные задачи. С точки же зрения обучения на содержательно-оценочной основе в учебно-познавательной деятельности школьника следует все более усиливать познавательные задачи, решаемые самостоятельно. Школьник стремится к познанию и радуется успеху, который достигается в результате упорного труда, напряжения сил, преодоления препятствий. Радость познания покрывает пережитые в процессе деятельности огорчения и неприятности, вызванные неудачами, ошибками, недоразумениями. В таком процессе, как показывает опыт, более успешно формируется оценочный компонент, способствующий выявлению истинных причин ошибок, недостатков, пробелов. Оценка регулирует учебно-познавательную деятельность тем, что предупреждает ее от возможных ошибок и совершенствует школьника в анализе причин возникших осложнений. Деятельность квазиисследовательского склада содержит более «естественные» условия для того, чтобы оценочный компонент, исходя из целей обучения и системы эталонов, сопровождал ее на всех ступенях, предварительно устанавливая ожидаемый результат каждого этапа, каждой операции, незамедлительно обнаруживая допущенную ошибку, неточность и определяя степень отклонений. Оценочный компонент, постоянно сопровождающий вместе с эталонами всю учебно-познавательную деятельность и стремящийся опередить ее, можно сравнить с теми зелеными и красными сигналами, которые разрешают или запрещают ее дальнейшее продвижение. Его можно сравнить также с аварийной службой, незамедлительно приходящей на место события с целью оценить создавшуюся ситуацию и восстановить движение.

В результате все большего усовершенствования оценочного компонента в ходе учебно-познавательной деятельности создается возможность все более успешного ее завершения, сведения до минимума ошибок и пробелов путем их предупреждения. А это становится одним из важных факторов усиления внутренних стимуляторов учения: школьник поощряет себя сам, ставит перед собой учебно-познавательные задачи и стремится к самостоятельному их разрешению.

Обучение, в котором функционирует описанная модель стимулирующей содержательной оценки, требует коренного изменения характера отношений педагога и учащихся. Вместо императивного управления процессом обучения необходимо утверждение педагогически организованных форм сотрудничества, сотворчества, взаимопомощи, подкрепления успехов, нужны такие разнообразные виды деятельности, в которых будет проявляться и формироваться личность школьника.

IV. Основные аспекты методической системы обучения на содержательно-оценочной основе

Установление гуманных отношений в педагогическом процессе

Учебно-познавательная деятельность школьника стимулируется не только посредством интересного учебного материала и разнообразных методов его преподнесения, но и характером отношений, которые утверждает педагог в педагогическом процессе. В атмосфере любви, доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения школьник охотно и легко принимает учебно-познавательную задачу. Школьник, видя, как ценится его достоинство, самостоятельная мысль, творческий поиск, начинает стремиться к решению более сложных учебно-познавательных задач.

Остановимся на некоторых исходных педагогических позициях, которые предопределяют установление гуманных отношений между педагогом и учащимися, между самими школьниками в процессе экспериментального обучения. Эти положения вытекают из лучших традиций гуманистического воспитания и принципов классической педагогики. Изложив их, мы одновременно попытаемся описать некоторые формы и способы их реализации.

1. Управлять обучением и всей школьной жизнью детей с позиции их интересов. Что это значит? Содержание обучения и воспитания, т. е. база для организации школьной жизни детей, определяется в основном вне зависимости от их личностных интересов и потребностей. Психолого-дидактическая задача заключается в том, чтобы учащиеся приняли это содержание, заинтересовались им, увлеклись учебно-познавательной деятельностью. В таком случае будет устранена возможность возникновения нежелательных конфликтов, которые могут проявиться (и обычно проявляются) в многообразных формах. Одновременно исчезнет необходимость в системах авторитарных педагогических мер, направленных на устранение этих мешающих нормальному функционированию учебно-воспитательного процесса конфликтов и противоречий, на принуждение школьника выполнять свой долг, на восстановление порядка и т. д.

Возвысить школьника до педагогически организованной среды, которая потребует от него активности преднамеренно запланированного содержания, возможно, по нашему мнению, путем максимального учета развивающихся потребностей и потенций личности ребенка, стремящейся быть

самостоятельной и независимой, путем специальных форм и способов управления учебно-воспитательным процессом, помогающих ребенку осознать себя как личность и направляющих его на самостроительство своего внутреннего мира в соответствии с нравственным идеалом человека. Школьник постоянно должен ощущать, что с ним считаются, ценят его мнение, доверяют, советуются. Одновременно содержание обучения, в связи с которым организуется такая воспитательная среда, должно создавать условия, для того чтобы обеспечить школьнику возможность высказывать свое мнение, давать советы, строить предположения, выбирать.

В экспериментальном обучении управление школьной жизнью учащихся с их же позиции осуществляется методическими приемами, которые ставят учащихся в ситуации свободного выбора и самостоятельного принятия решений. Приведем несколько примеров.

Учащимся предлагается самим выбрать себе домашнее задание по любому предмету или группе предметов. В таких случаях обычно педагог обращается к ним в следующей форме: «Домашнее задание сегодня я вам не задам. Если кто хочет, пусть сам задаст себе задания, а завтра покажет нам». На другой день педагог заинтересованно выясняет, кто какое задание выполнил и почему, одобряет усердие детей и т. п.

Детям предлагается придумать тему, по которой они будут писать в классе сочинение. Предложенные темы записываются на доске, и весь класс выбирает 3–5 из них, затем по ним пишут маленькие сочинения, рассказы и сказки. Другой вариант этого приема: педагог сам дает несколько формулировок тем на выбор и разъясняет, что учащиеся, если захотят, могут придумать свою тему для сочинения.

По просьбе педагога учащиеся дома составляют математические задачи и примеры, из которых затем выбирается несколько вариантов для коллективного или самостоятельного решения в классе. Обычно в таких случаях педагог говорит детям: «Мы сейчас займемся решением задачи, которую составила для нас Лия. Вы не боитесь взяться за решение этой задачи? Тогда приступим к делу, и пусть Лия проверяет, правильно ли мы рассуждаем». Или: «Вот вам варианты составленных и выбранных вами задач. Решайте их письменно. Если возникнут затруднения, то первым делом обращайтесь к составителю задачи, а затем – ко мне». На доске рядом с вариантами задач – имя и фамилия составителя.

«Предлагаю вам два стихотворения о весне разных авторов, – обращается педагог к учащимся. – Давайте выберем, какое из них

выучить наизусть». Учитель читает оба стихотворения, учащиеся обсуждают их. Обычно для заучивания часть детей выбирает одно стихотворение, а часть – другое, они объясняют свой выбор.

На доске записывается несколько вариантов задач для самостоятельного решения, одновременно педагог сообщает учащимся: «У меня на столе в пакетах лежат более сложные задачи. Если кто хочет, может выбрать». Другой вариант этого приема может носить следующий вид: педагог обходит класс и предлагает учащимся выбрать пакеты, в которых лежат сложные и легкие задачи для самостоятельного решения.

«По установленному плану на изучение этой темы мы должны затратить пять уроков, – говорит учитель. – Может быть, мы с вами попытаемся изучить ее, притом основательно, за четыре урока? Тогда у нас в запасе останется ещё один урок. А раньше мы сэкономили шесть уроков. В конце года мы все вместе подумаем, изучению какого материала мы посвятим оставшееся время». Обычно учащиеся охотно принимают такое предложение педагога, а в конце учебного года за счет сэкономленных таким образом 6–7 уроков устраиваются учебно-познавательные «конференции», готовятся доклады, проводятся конкурсы, утренники и т. д.

Предложенные в таких коллегиальных формах учебно-познавательные задачи учащимися принимаются легко, охотно; они становятся личностно значимыми для детей, способствуя тем самым их активному, заинтересованному участию в выполнении педагогически запланированных целей.

2. Постоянно проявлять веру в возможности и перспективы каждого школьника. Педагог должен действительно верить в возможности каждого ребенка и любые отклонения в его развитии рассматривать в первую очередь как результат недифференцированного методического подхода к нему. Воспринимать естественные неудачи школьника как его неспособность и реагировать на это осуждающе, пусть даже с глубоким сочувствием, но без ориентировки на их обязательное преодоление в будущем негуманно по отношению к личности ребенка.

Как реально следует выражать убежденность в возможности и перспективы школьника и вселять в него веру в свои силы? Важно постоянно внушать классу в целом и каждому школьнику в отдельности, что все они способны и могут преодолеть трудности учения. Перед коллективным решением новой учебно-познавательной задачи, объяснением нового сложного учебного материала нужно обязательно предупредить школьников о возможных (предстоящих) трудностях и выразить надежду, что все они смогут их преодолеть, одновременно объяснив,

как действовать, на что особо обратить внимание, как справиться с возникшими затруднениями и т. д. В процессе индивидуальной работы мы подходим то к одному, то к другому ученику, особенно к тем, которые нуждаются в помощи, даем советы, тихо ободряя: «Да, я так и думал: конечно, ты можешь!», «По-моему, тебе не нужна моя помощь, ты и сам прекрасно справляешься!», «Эту задачу я приготовил специально для тебя, она чуть посложнее предыдущей… Оказывается, какой ты у нас способный!», «Эта работа не будет для тебя трудной, ты выполняешь куда более сложные!» и т. д. Иногда можно раздать учащимся пакеты с индивидуальными заданиями (на каждом написав имя и фамилию школьника) и сказать: «Я для каждого из вас приготовил разнообразные задания. Они сложные, некоторые даже очень. Но, зная ваше упорство и способности, надеюсь, что вы справитесь с ними. Для выполнения этих заданий даю вам неделю!» Ссылка педагога на силы и возможности школьников, выраженная так убежденно, способствует мобилизации их стремления и упорства оправдать надежды учителя и выполнить задание.

Огромное положительное влияние на школьников оказывает дружеское, оптимистическое отношение педагога к их учебным успехам и неуспехам. Учитель должен искренне радоваться каждому их успеху, выражая гордость за свой класс, за своего ученика. Допустим, учащиеся справились со сложной математической задачей или написали интересные сочинения на свободную тему. После просмотра работ учащихся (на другой день, на любом первом же уроке) учитель, войдя в класс, воодушевленно говорит: «Ребята, я хочу всех вас поблагодарить за радость, которую вы мне доставили… Знаете, ваши работы просматривали учителя в нашей учительской… И они удивились: «Неужели ваши малышки способны на такое?»

Я был уверен, что все вы у меня способные, но такого успеха не ожидал!» И на других уроках педагог то и дело возвращается к своим переживаниям: «А знаете, я и своим соседям показывал ваши работы!..» Свою искреннюю радость он выражает и в отношении отдельных школьников, их продвижения в учении. При этом надо учить детей радоваться достижениям своих одноклассников, переживать их как общую радость: «Сегодня, ребята, я всех вас порадую: ваш товарищ, за которого вы так болеете, оказывается, имеет большие способности. Посмотрите, как он решил задачу!.. Давайте поздравим его с успехом и будем ждать большего!» А в течение дня педагог свою радость и надежду на дальнейшие усердие и успехи ученика может выразить лично ему самому: «Ты, надеюсь, еще много раз будешь

всех нас радовать, правда?»

Позитивное выражение педагогом своих огорчений из-за неудачи школьника опять-таки должно основываться на вере в его будущие успехи. Оно должно носить форму **обнадеживающего сочувствия,** в котором одновременно заложена мысль о том, что педагог переживает его беду как свою и готов прийти ему на помощь. Такое сочувствие можно выразить по-разному, в зависимости от индивидуальной значимости для школьника своей неудачи, например: «Ну что же, попробуем еще раз!», «Ты не огорчайся, это бывает… Давай попробуем вместе!», «Как же так? Это, наверное, случайно так получилось! Давай выясним причину!», «Ты этого обязательно добьешься, только надо быть внимательным и сосредоточенным… Если нужна будет моя помощь, то скажи!», «Ты бы это смог сделать, но, видимо, я не совсем хорошо тебе объяснил, прости, пожалуйста!..». Не следует преувеличивать неудачи школьника и приписывать им личностный характер, стыдить перед товарищами, вызывать родителей, осведомлять их об отставании ребенка и взывать к их помощи. Хотя все это может рассматриваться как забота о ребенке, однако такая «забота», отчуждая ребенка от самого педагога, товарищей и близких, так же негуманна, как «забота» матери, избивающей ребенка за то, что он сломал себе шею.

Порой педагоги строго наказывают ребенка за то, что он не может написать красиво ту или иную букву, прочитать наизусть стихотворение без ошибок, в тетради для контрольных работ писать чисто, обвиняют его в неспособности, неряшливости, неаккуратности, нечестности. Для таких учителей главным становится не действительная сущность их педагогической деятельности, не формирование личностных качеств, а формальный результат, который нельзя отождествлять с внутренним миром развивающегося человека.

Какие причины могут породить неудачи и отставания школьника в учении? Они давно уже известны и науке, и практике обучения, однако часто рассматриваются учителем односторонне, вроде: «не понимает», «не слушает», «не хочет (не желает) учиться», «не думает», «ленится», «не проявляет никакого интереса» и т. д. и т. п. Но у всего этого есть свои источники, не зависящие от школьника. Это – сам характер объяснений учителя, способ организации учебного материала, особенности индивидуального подхода, сущность отношений и стимуляций, тенденция и уровень развивающихся психических сил школьника, рациональность организации всей его жизни и учения. Когда педагог, не разобравшись в реальных причинах учебной неудачи школьника, обрушивает на него свой гнев

и обвинения, это негуманно и несправедливо. Это управление учением не с позиции ребенка, а с позиции педагогического эгоцентризма. И, естественно, ребенок не в состоянии понять учителя, принять его отрицательную оценку как основу для своего совершенствования. Он скорее будет стремиться выйти из поля педагогического влияния учителя, нежели стремиться к нему.

В нашем экспериментальном обучении недопустимы такие антипедагогические меры, которые, подчеркивая успехи или неудачи школьника, вычленяют его из детского коллектива и противопоставляют ему, например: «Смотрите, какой он у нас способный, он – моя гордость, он лучше всех вас, умнее всех, берите с него пример!» и т. д. или: «Он позорит всех нас, он лентяй, не хочет учиться, не смог решить даже такой простой задачи!» и т. п. Цель наших воспитательных воздействий заключается в том, чтобы научить весь детский коллектив с доверием относиться к каждому своему члену, верить в перспективы каждого и радоваться успехам своего товарища, повышая требовательность к нему; воспитывать способность к сопереживанию и поддержке, потребность спешить на помощь попавшему в беду товарищу. Видеть и понимать другого, быть оптимистически настроенным к возможностям и способностям каждого, творить добро друг для друга – суть содержания гуманных межличностных отношений в классном коллективе. А вера педагога в ребенка приобретает действенную, преобразующую силу тогда, когда учитель критически оценивает свой педагогический труд, изыскивая эффективные пути взращивания души и сердца своих питомцев.

3. Сотрудничать со школьниками в процессе обучения. Секрет приохочивания детей к учению заключен в умении педагога сотрудничать с ними. Сотрудничество педагога и учащихся нами мыслится как объединение их интересов и усилий в решении познавательных задач. Это такая форма общения, при которой школьник чувствует себя не объектом педагогических воздействий, а самостоятельно и свободно действующей личностью. Учитель обращается к ученику за помощью при выяснении, установлении свойств и особенностей изучаемых предметов и явлений, при определении путей решения задачи и т. д. Тут многое зависит от умения педагога убедить школьников, что ему без их помощи было бы «трудно» найти ответ, выполнить задание и т. п. Здесь уместно снова вспомнить мысль С. Т. Шацкого об установлении делового отношения между педагогом и учащимися [118, стр. 192–193].

Опишем некоторые приемы сотрудничества и установления деловых отношений между педагогом и учащимися.

Педагог записывает на доске действительно сложную задачу и обращается к учащимся с просьбой: «Может, вы поможете мне решить эту задачу? Вчера вечером я пытался решить ее, но, видимо, упускаю что-то, и ответ не получается. Я отниму у вас всего несколько минут, а потом продолжим наш урок!» Педагог вдумчиво прислушивается к каждому совету учащихся, порой задает вопросы, дабы «выяснить» для себя что-то, опровергает некоторые предложения: «Я это уже пробовал и ничего не вышло!» Сам тоже размышляет вслух и дает повод учащимся заметить неточность, ошибку в его подходе. Все завершается тем, что педагог «находит» решение задачи и благодарит учащихся за оказанную помощь: «Да-да, я уже понял… конечно, именно так мне надо было действовать. Большое спасибо вам за помощь. Теперь продолжим наш урок!»

Вариант этого приема: записывается на доске сложная задача с неправильным решением, и учащиеся помогают педагогу найти ошибку, выяснить ее причину и способ исправления.

На уроках у учащихся часто могут возникать разные познавательные вопросы. В некоторых случаях педагог извиняется перед учащимися, что сразу не сможет дать достоверный, полный, точный ответ, проявляет живой интерес к этому вопросу и предлагает учащимся объединенными силами искать ответ: «Я не могу ответить вам сразу на этот вопрос, надо просмотреть книги… Может быть, вы тоже заглянете в энциклопедию (в словари, в такую-то книгу), а завтра расскажем друг другу, что мы узнали?» На другой день ведется обмен и анализ добытой информации, которой педагог тоже «узнает» для себя что-то новое.

Педагог может обратиться к учащимся с просьбой помочь ему подобрать на такую-то тему хорошее, эмоциональное стихотворение, которое затем будут учить в классе, просит просмотреть такие-то детские журналы, книги. Через несколько дней учащиеся на уроке зачитывают подобранные ими стихотворения, среди которых педагог с участием детей выбирает 2–3 и предлагает выучить одно из них по желанию; одновременно благодарит всех за помощь.

Советы с учащимися по поводу организации учебного процесса способствуют тому, что школьники добровольно включаются в этот процесс. Разумеется, тут следует заранее обдумать, какой материал можно обсудить со школьниками, так как нельзя менять учебный процесс в соответствии с импульсивными желаниями ребенка. Время от времени

учащихся можно просить высказаться устно или письменно по тому или другому уроку («Скажите, пожалуйста, понравился вам наш урок? Что вам не понравилось на уроке?»). Иногда можно попросить школьников написать учителю письмо о том, что больше всего увлекает их на уроке, что они советуют ему сделать, чтобы уроки стали более интересными, какие задания они больше всего любят. Обычно младшие школьники просят рассказывать сказки, читать интересные книги, давать побольше самостоятельной работы, спрашивать почаще, показывать диафильмы и мультфильмы. Воспользовавшись этими предложениями, за которые следует выразить учащимся благодарность («Вы мне очень помогли! Я узнал о ваших желаниях и постараюсь выполнить их!»), учитель может время от времени объявить на уроке, что по их желанию он показывает мультфильмы, хочет прочитать увлекательную сказку и т. д. Благодаря этому дети чувствуют себя не только участниками, но и творцами процесса обучения.

В укоренившейся школьной практике установление коллегиальных отношений между педагогом и учащимися трудно осуществимо. Считается, что учитель не должен совещаться со школьниками о путях улучшения учебного процесса, пусть даже в педагогических целях, говорить учащимся, что ему нужна их помощь, он чего-то «не знает». Все это якобы может ущемить авторитет и достоинство педагога. Наше экспериментальное обучение, опыт многих творчески работающих педагогов доказывают, что при изменении всей системы отношений педагога и учащихся на гуманистических основах, при управлении процессом обучения и воспитания с позиции интересов детей подобные опасения не имеют под собой почвы.

4. Быть этичным по отношению к школьнику, уважать и поддерживать его достоинство. Этичность педагога по отношению к школьнику имеет двоякий результат: во-первых, создает общую атмосферу взаимоуважения, непринужденной учебно-познавательной деятельности, во-вторых, формирует у школьников этические нормы, нравственное поведение в обществе. Такие проявления педагогического эгоцентризма, как повышение голоса, крик, брань, невнимание, высокомерие, надменность, угроза, принуждение и т. д., нельзя маскировать тем, что они продиктованы любовью к детям. Нелогично думать, что унижение достоинства может стимулировать рост самосознания человека. Укрепить в школьнике осознание своего «я», чувство ответственности перед собой и другими за свои поступки, поведение можно только одним путем: уважая его как личность. Из чего нужно исходить, руководствуясь этим

принципом в повседневном общении со школьниками?

Во-первых, установить отношения со школьниками на основе взаимного доверия. Введение содержательных оценок, развитие мотивирующей учебно-познавательной деятельности, установление коллегиальных отношений и взаимной помощи, управление учением с позиции интересов детей почти исключают такие отрицательные явления, как ложь, списывание, присвоение чужих работ, преднамеренное опоздание на уроки или пропуск их без уважительной причины, ябедничество друг на друга и т. д. Однако проявлять доверие к словам и поступкам школьников вовсе не значит, что педагогу не нужно вникать в их дела и отношения. Порой необходимо разобраться в действительных причинах конфликта, объяснить которые дети не могут. Доверительные отношения со школьниками укрепляются серьезными поручениями (например, помочь учителю составить упражнения по образцу), выдвижением перспектив их развития и постановкой более сложных учебно-познавательных задач («Я уверен, ты справишься с этим!»), предоставлением возможности свободного выбора в выполнении домашних заданий и др. Искренность педагога, прислушивание к желаниям школьников, обязательное выполнение обещанного, проявление сопереживания и чуткой помощи, индивидуализированный подход к каждому вызывают у детей ответное доверие к педагогу, отношение к нему как к старшему другу, потребность в его советах, помощи и общении с ним.

Во-вторых, поднимать авторитет каждого школьника среди товарищей и в семье. Удачный ответ, интересная идея, самостоятельность и смелость мысли, усердие и стремление к трудностям, чуткость и отзывчивость к товарищам – все эти проявления школьника как личности должны получить общественную оценку, способствующую созданию положительного общественного мнения о нем. Педагог не должен ущемлять репутацию школьника перед товарищами и родителями. Каждый проступок школьника нужно рассматривать на фоне уже завоеванного им авторитета так, чтобы дать толчок и направление его самовоспитанию и самосовершенствованию. Повышение авторитета каждого школьника в условиях нашей методической системы связано с развитием у него умения критически оценивать свою и чужую деятельность, вдумчиво, терпимо относиться к замечаниям, стремления исправлять свои недостатки. Одним из приемов утверждения авторитета каждого школьника, стимулом к самосовершенствованию, воспитанию ответственности друг перед другом служат характеристики школьниками своего

товарища (в связи с днем рождения или просто по желанию), написанные в доброжелательной форме: «Что мне нравится в тебе и что я тебе советую». Их собирают, складывают в особую папку с той же надписью и передают тому школьнику, которому они адресованы. Он должен прочитать их и принять во внимание добрые пожелания своих товарищей.

В-третьих, постоянно формировать и воспитывать взаимное уважение в детском коллективе, учить детей этике общения. Кроме усиления обычных требований (соблюдать нормы вежливости, быть добрыми, отзывчивыми и т. д.), в экспериментальном обучении введена этика в качестве самостоятельного предмета. Содержание уроков этики включает: обсуждение жизненных ситуаций, общений школьника в семье, на улице, в школе, общественных местах и формирование норм нравственного поведения, осознание необходимости следовать им; упражнения в этических поступках. Естественной средой для проявления вежливости, чуткости, доброты служила повседневная жизнь детей как в школе, где действовало общественное мнение детского коллектива, так и вне школы, где предоставлялась большая свобода для самовоспитания и самосовершенствования. Системность и организованность этического воспитания школьников оказали большое влияние на становление норм взаимного уважения в детских коллективах экспериментальных классов.

В-четвертых, проявлять живой интерес к увлечениям, интересам и делам каждого школьника. Этот интерес педагог должен проявлять не в виде допроса, когда школьника строго спрашивают: «Скажи, пожалуйста, чем ты интересуешься, что ты читаешь?» Основной смысл заключается в том, чтобы школьник видел в педагоге человека, которому действительно интересны его коллекции марок, содержание книги, которую он читает, его увлечения (музыка, спорт, шахматы, танцы и т. д.), он сам. Если школьник слышит от педагога заинтересованные реплики вроде: «Неужели?!», «Я этого не знал!», «Как это делается?», «Можешь ли одолжить мне эту книгу (показать свою коллекцию марок, пригласить на свой концерт, рассказать в классе об этом)?» – то он начинает объективировать свои интересы и увлечения как общественно значимые, что и будет способствовать развитию познавательной активности, возвышению его личности. Педагог может усиливать и направлять увлечения и интересы отдельных школьников тем, что одному принесет марку и поинтересуется, пригодится ли она для его коллекции, другому вернет книгу, поблагодарит и поделится с ним своими впечатлениями, третьему сам одолжит книгу, а затем выслушает его мнение

о ней, четвертого попросит показать свой аквариум, с пятым поделится воспоминаниями о своем детстве.

Организация жизни детей на уроке

Положительное отношение ребенка к школе, к учению формируется и воспитывается на уроке. Обучаемым и воспитуемым, т. е. «соратником» педагога в своем же воспитании и обучении, он становится не до поступления в школу, а именно на уроках, где он непосредственно вовлекается в педагогический процесс.

Расположение ребенка к этому процессу, нахождение в нем смысла жизни будут зависеть от двух основных условий.

Первое условие заключается в следующем. Ребенок каждый день приходит в школу не только со знаниями и умениями, усвоение которых требовалось от него, и не только ради усвоения новых знаний и умений, но и со своим жизненным опытом, со своими стремлениями, увлечениями, страстями, впечатлениями, радостями и огорчениями, имеющими, может быть, мало связи со школьными проблемами, но определяющими многие его жизненные устремления. Он не может освободиться от них, оставить их за порогом и войти в школу, так сказать, с «чистым» стремлением учиться. Он как целостная и развивающаяся личность входит в школу таким, какой он есть, не имея возможности, да и не желая трансформироваться только в ученика. На основе своего личностного опыта, своих переживаний, интересов он устанавливает, скрепляет и развивает связи с товарищами-одноклассниками, у него возникают с ними общие дела, отношения. И его не менее сильно толкает в школу стремление развивать эти разнообразные отношения, продолжать начатые с товарищами совместные дела, общаться и делиться с ними. Порой он сидит на уроке, занятый рассматриванием какого-то значка или марки, обменом с товарищем своими впечатлениями по поводу просмотренного фильма, и все это – украдкой от педагога. Бывает и так, что школьник, ушедший полностью в свои мучительные переживания в связи с неурядицами в семье, смотрит на педагога отсутствующим взглядом.

Что же делать учителю во всех этих случаях? Игнорировать внешкольную жизнь детей и принимать меры по предотвращению или прекращению всяких ее проявлений на уроке?

В обычной школьной практике часто так и бывает, и порой ребенок проливает слезы из-за отнятой и выброшенной педагогом в окно самодельной игрушки. Разумеется, это непедагогическая мера, но она порождена, как и другие подобные ей, именно тенденцией игнорировать внешкольную жизнь детей.

Гуманистическая позиция педагога должна заключаться в том, чтобы принять ребенка таким, какой он уже есть, с такой жизнью, которой он уже живет, и включить в содержание своих общений с ним его жизнь во всех ее проявлениях, интересоваться этой жизнью, стать ее соучастником. И это должно происходить не только в свободное от уроков время и не между прочим, но в первую очередь на этих самых уроках, где закладываются и формируются жизненно важные для учащихся ценности, глубоко осмысленные и позитивные отношения, личностные установки на жизнь. Действуя с такой позиции, педагог имеет возможность познать детей, их индивидуальность, увидеть мир глазами детей, разобраться в стремлениях каждого из них и с помощью тонких педагогических инструментов, психологически обоснованных, направить жизнь и учение каждого школьника к одной цели – познанию им мира и утверждению добра. Урок в школе должен быть не только основной формой организации обучения, но и **основной и ведущей формой организации и направления всей жизни детей и каждого школьника в отдельности.** В этом, по нашему убеждению, заключено понимание урока с точки зрения гуманистической педагогики.

Второе условие, от которого будет зависеть расположение школьника к учебно-воспитательному процессу, это насыщенность урока современной жизнью, обогащенной теми специфическими свойствами, которые будут ей присущи в ближайшем будущем, когда нынешний школьник станет самостоятельным человеком труда, творцом, созидателем, организатором, членом трудового коллектива. На уроке школьник должен жить настоящей и отчасти будущей жизнью. Мы имеем в виду не только научность и современность содержания обучения, интересные и захватывающие рассказы о жизни и труде людей, но прежде всего – характер тех действительных отношений, без которых немыслима жизнь людей. Эти отношения, выражающиеся в чувствах коллективизма, доброты, дружбы и товарищества, отзывчивости и сопереживания, взаимопомощи, уважения личности, должны стать не только предметом обучения и воспитания, но в первую очередь нормой совместной работы педагога и учащихся на уроке. Таким образом, входя в школу и на урок со своею жизнью, школьник должен оказаться в гуще многогранной современной и опережающей современность жизни, в которой коллективная и индивидуальная познавательная деятельность оплодотворена духом высоких человеческих отношений и в которой его личная жизнь способна обогатить общую. Он должен общаться с жизнью, какая она есть

и какой она должна стать, так как, будучи новым человеком, он сам же будет строить уклад своей жизни, совершенствовать ее. Исходя из этого, педагога, организующего и направляющего жизнь своих воспитанников, следует рассматривать как человека из будущего, приобщающего детей к высоконравственным идеалам, а не как человека из прошлого, подталкивающего своих питомцев к жизни, к которой он сам уже не имеет надежды быть причастным.

Организуемая педагогом жизнь учащихся на уроке должна охватывать учебно-познавательную деятельность как основной ее смыслообразующий компонент. Став соучастником жизни школьника, педагог легко превратит его в соучастника (сотворца) своего педагогического процесса. Однако тут необходима система приемов и способов, применение которых сделает возможным установление **обоюдно устремленных друг к другу взаимоотношений и придаст уроку жизненный смысл для школьника**. Передовая педагогическая практика накопила достаточно богатый опыт разработки таких приемов и способов; их разрабатывали и учителя экспериментальных классов. Опишем часть этих приемов и способов.

Развитие увлечений. Каждый школьник может быть увлечен деятельностью того или иного содержания, в нее может перерасти его обычная любознательность. Увлеченность определенной деятельностью в виде хобби, которой он будет занят более или менее длительное время, разовьет в нем целеустремленность, поможет его самоутверждению, обогатит коллективную жизнь детей.

Однако навязывать увлечения было бы непедагогичным. Здесь важную роль должно играть проявление педагогом живой заинтересованности первыми всходами любознательности и увлечения того или иного школьника той или иной деятельностью.

В классе обязательно окажется школьник, который начнет собирать открытки, марки, цветные камешки, цветы, листья деревьев и т. д. И он не удержится и принесет их в класс, чтобы показать товарищам. Заметив это, педагог сразу заинтересуется коллекцией и сам будет проявлять «любознательность» к ней, начнет расспрашивать ребенка об его увлечении. Ученик, который не ожидал такой реакции педагога, сам начинает глубже интересоваться и сильнее увлекаться коллекционированием. Это будет усиливаться тем, что педагог свою заинтересованность станет проявлять **на уроке,** подчеркнуто спрашивая школьника, нет ли у него новых образцов марок, как он их систематизировал, достал ли альбом для них, что узнал о такой-то марке; сам будет

сообщать ему (также подчеркнуто) сведения о филателии, может даже принести пару марок и передать ему («Может быть, пригодятся они для твоей коллекции?») и т. д. Иногда учитель может обратиться к нему с просьбой: «Может быть, ты одолжишь мне свою коллекцию на один день? Я хочу показать ее моим коллегам (моему сыну, одному специалисту и т. д.)», а затем, вернув ее, отметить: «Знаешь, оказывается, у тебя собирается редкая коллекция… Там ведь такие марки… Только посоветовали систематизировать их по какому-либо принципу – по странам, по содержанию… Как ты думаешь?»

Далее можно будет с подчеркнутым интересом рассматривать альбомы и коллекции детей или даже специально остаться с этой целью после уроков, чтобы подробно расспросить их об отдельных образцах.

Все сказанное выше не означает, что педагог свою заинтересованность должен проявлять только на уроке. На уроке он уделяет столько внимания увлечению ребенка, сколько необходимо, дабы этим заинтересовались и другие и тоже увлеклись тем же (или другим) делом, доя того чтобы первоначальная бесцельная любознательность («просто так») переросла в увлечение, имеющее смысл как самоутверждение, стремление к познанию.

В результате такой работы отдельные группы школьников окажутся увлеченными тем или иным делом; они будут обмениваться между собой образцами, дарить их друг другу, одалживать свои коллекции другим, чтобы они показывали их дома, рассказывать о том, что узнали и прочли об этом виде своего увлечения, выпускать специальные стенгазеты, устраивать выставки своих коллекций, проводить «конференции» и т. д. Учащиеся будут связаны между собой делом, что будет развивать у них умение коллективной познавательной деятельности. Заинтересованность педагога увлечениями детей, его направляющее влияние станут основой организации многогранной внеклассной работы младших школьников.

Встречи на уроке. В экспериментальном обучении получили распространение встречи учащихся с ветеранами войны и труда, передовиками производства, с писателями. Среди приглашенных часто оказывались родители и близкие учащимся люди. Такие встречи устраивались на уроках. Встреча именно с таким-то человеком организовывалась так, чтобы ее идея всегда исходила от учащихся. Подготовка к встрече шла в том направлении, чтобы показать дорогому гостю «как мы живем, учимся, трудимся на уроках». Педагог советовался с детьми, какую работу можно запланировать на тех 2–3 уроках, на которых будет гость. Обычно

школьники изъявляли желание писать сочинение на свободную тему, которую порекомендует гость, решать сложные математические задачи и примеры, упражняться в выразительном чтении стихотворений, рисовать картинки на тему, опять-таки предложенную гостем. Таким образом, учащиеся демонстрировали гостю свои знания, умения, способности, на переменах окружали его, показывали свои коллекции, выставки. На уроке гостю выделялась почетная парта, он мог в любое время встать и пройти между рядами, подсесть то к одному, то к другому ученику, просмотреть его письменную работу, «посекретничать». Учащиеся дарили гостю свои письменные сочинения и рисунки, написанные и нарисованные на уроке. Это общение было импровизированным, свободным и непосредственным, лишенным формально заученных выступлений детей и сухо дидактических речей взрослых.

Уроки разговора с самим собой. Измененная система обучения письму, направленная на формирование с самого начала механизма письменной речи [7], создавала у школьников широкие возможности письменно рассказывать о своих впечатлениях, мыслях, чувствах, переживаниях, отношениях и т. д. Развивая письменную речь детей, одновременно, начиная со II класса, мы пользовались ею как методом организации самосознания и самовоспитания школьников. Уроки разговора с самим собой служили именно этой цели. Учащимся предлагалось завести специальную «тетрадь для разговоров с самим собой», в которой они могли рассказывать самим себе о своих чувствах и переживаниях, радостях и огорчениях, мечтах, анализировать свои поступки, намечать планы, как стать лучше. Время от времени выделялись специальные уроки, на которых учащиеся письменно размышляли о себе. Им предлагались такие темы для размышления: «Что меня радует и что огорчает», «Какой я есть и каким хочу стать», «Какое представление могут иметь мои товарищи обо мне», «Когда я стану большим», «Ради чего я учусь», «Труд в моей жизни», «Мой авторитет в семье», «Если я вежливый» и др. Содержание записей обычно не разглашалось. Учащиеся могли не показывать тетрадь и учителю, но чаще, доверяя ему, просили ознакомиться с ней и дать советы. Насколько эти уроки и «тетради для разговора с самим собой» становились важными в жизни детей, можно судить по тому факту, что в течение учебного года каждый школьник заполнял в среднем 4–5 тетрадей. Дети учились рассматривать себя «со стороны», «чужими глазами», критически, мечтали о своем будущем.

Составление собственных книг. Начиная

с подготовительного класса, мы предлагали учащимся стать авторами собственных книг: в оформленные на уроках труда тетрадки дети начинали заносить свои рисунки, аппликации, решенные математические примеры, образцы каллиграфического письма, самостоятельно написанные слова, предложения, впечатления. Каждый школьник сам придумывал название своей книги («Орленок», «Мак», «Весна», «Ласточка», «Мечта», «Завтра», «Солнце» и др.). Из года в год содержание книги все больше менялось: она полнее отражала разнообразное творчество детей. В нее школьник записывал стихи, сказки и рассказы, которые сочинял сам, математические задачи, примеры, чертежи, которые составлял тоже сам, свои рисунки и аппликации, оформлял каждую страницу, менял и название книги. За годы начального обучения каждый школьник заполнял 3–4 «тома» собственных книг, которые отражали путь его продвижения в учебно-познавательной и творческой деятельности.

Работа над созданием собственных книг начиналась на уроках, однако после усвоения школьниками способов составления книги она продолжалась и во внеклассной работе. На специальных уроках время от времени проводился разбор содержания и оформления книг того или другого школьника.

В таких случаях выделялись рецензенты, которые знакомились с книгами товарища, выставленными для всеобщего обозрения. На уроке отмечалось трудолюбие школьника, его достижения, Читались наилучшие образцы сочинений, возникали замечания и пожелания в связи с дальнейшей работой над книгой. Учащиеся часто обменивались книгами, чтобы показать их своим товарищам, родным и близким.

Педагог проявлял живой интерес к этим книгам, часто просил того или другого ребенка одолжить ему книгу, устраивал выставки книг в учительской. Создание «томов собственных сочинений» направляло творческие поиски детей, помогало объективировать свои достижения и недостатки в учебно-познавательной деятельности.

Работа над книжками-малютками. Книжка-малютка представляла собой лист бумаги, на котором типографским способом был напечатан детский рассказ или стихотворение. Надо было сложить его, сшить, обрезать края – и получалась книжка. Содержание работы каждого школьника над такой книгой было разносторонним: «восстановить» авторский текст, т. е. определить опущенные в тексте авторские слова и записать их в соответствующие свободные графы; приписать разъяснения к словам, данным в сносках на каждой странице; сделать рисунки на свободных страницах в соответствии с содержанием текста;

поставить вопросы к тексту в конце книжки; составить оглавление с указанием номеров страниц книги (если текст был разбит на части); сделать для книжки обложку; оформить обложку в зависимости от общей идеи содержания произведения, одновременно указав фамилию и имя автора, название, год «издания», т. е. оформления. На второй странице обложки писались имя и фамилия художника.

В течение учебного года каждый ученик работал над 8–10 такими книжками-малютками. Освоив на уроке способы работы над книжками-малютками, школьник в дальнейшем работал над ней самостоятельно во внеклассное время. Педагог проявлял живой интерес: у кого как получилось, кто как подошел к решению оформления; организовывал выставки оформленных и обработанных детьми книжек. Порой их разбору отводились специальные уроки.

Опыт показал, что работа над книжками-малютками развивает у учащихся разносторонние умения и интересы: они приучались вникать в сущность произведения, анализировать его, пользоваться словарями. Самое же главное, что работали дети над каждой новой книгой (обычно одну неделю) с удовольствием и радостью.

Чтение докладов на уроке. В зависимости от проявленной школьниками любознательности, интересов, увлечений, знаний учитель предлагает им подготовить доклад и сделать сообщение на уроке. Так, один научился ухаживать за домашними животными, растениями; другой побывал у отца на заводе и познакомился с разными специалистами, с условиями труда; третий собирает сведения о жизни детей в других странах; четвертый интересуется редкими природными явлениями и т. д. Все это может стать материалом для подготовки детьми докладов. Главное, чтобы школьник, готовящий выступление, чувствовал себя «специалистом» в этой области знаний. Педагог лишь направляет школьника при подборе и обработке данных. Доклад может сопровождаться демонстрацией наглядных материалов. Учащиеся заранее извещаются, что в такой-то день такой-то школьник по такому-то вопросу сделает сообщение. Выслушав товарища на уроке, одноклассники могут задавать вопросы, высказывать свое мнение (вопросы задает и педагог), обязательно выражается коллективная благодарность школьнику, выступившему с докладом.

В экспериментальном обучении учащиеся, начиная с I класса, часто изъявляли желание подготовить доклады по разным вопросам. Обычно в классе образовывались группы детей, ставших «специалистами» в тех или иных областях знаний.

Практиковалась совместная работа двух-трех учащихся над подготовкой докладов.

Вопросы педагогу. У учащихся возникает много познавательных вопросов, на которые часто они не находят ответа. Педагог поощряет детей задавать ему подобные вопросы.

В одних случаях он указывает школьникам, в каких источниках можно найти ответы на них, в других же записывает вопрос, обещая просмотреть необходимую литературу, а на одном из уроков объявляет, что готов дать исчерпывающий ответ.

Ученики должны чувствовать, с какой ответственностью и серьезностью относится учитель к их вопросам. Ответы учителя должны способствовать, во-первых, дальнейшему развитию интересов детей, во-вторых, возвышению авторитета и достоинства каждого из них.

И форма ответа, и само его содержание, и тон педагога должны глубоко затрагивать чувства детей. Вот одна из форм обращения педагога к классу при ответе на вопрос школьника: «Ребята, на днях Майя задала мне очень интересный вопрос, на который я не смог сразу ответить. Я порылся в книгах, спрашивал даже у одного моего друга-специалиста и собрал любопытные сведения. Можно мне отнять у вас пару минут и поговорить с Майей? Вам, может быть, тоже небезынтересно будет послушать, что я узнал… Так вот, вопрос касался…»

В экспериментальном обучении отчетливо проявлялось возрастание познавательных интересов школьников к явлениям действительности, вопросы их становились содержательными и многосторонними.

Спор с педагогом. В споре, как говорят, рождается истина. Школьников надо приучать к спору, притом аргументированному, логичному. Надо также, чтобы они переживали радость нахождения истины. Самым серьезным и интересным «противником» в классе, спор с которым будет способствовать активизации и развитию познавательных сил и способностей школьников, является педагог. Ему хорошо известно, в объеме каких знаний и умений можно вести со школьниками интеллектуальное состязание. Известно также, какие умения необходимо систематизировать, включая их в качестве орудий в познавательную деятельность.

Хорошо организованный познавательный спор одновременно становится одним из условий самоутверждения школьников. Хорошим же спор можно считать тогда, когда интеллектуальное противостояние развивается с переменными успехами то в одну, то в другую сторону и как победа, так и поражение учащимся достаются с трудом. К спору педагог может привлечь учащихся

при разборе литературных произведений, оценке этических поступков, решении математических задач. Поводом для возникновения спора послужит выдвижение педагогом противоположного мнения, может быть, даже алогичного, но подкрепленного им формально-логическими «аргументами». Школьникам можно сказать прямо: «Сейчас я буду доказывать неправильную мысль, а вы, пожалуйста, убедите меня, что я не прав». Порой же следует принять вполне серьезный вид и убежденным тоном развивать свою неправильную мысль, пока школьники не опровергнут ее более вескими доводами и суждениями, и тогда педагог, «поняв», что «ошибался», поблагодарит учащихся за помощь.

Поощрять детей к познавательному спору следует с подготовительного класса, когда над ними довлеет тенденция во всем соглашаться с педагогом: достаточно сказать им тоном, требующим согласия: «Ведь это так, дети, правда?» – и он немедленно получит от них в ответ единодушно и громогласно произнесенное «Да!». Эта тенденция, если ее не нарушать, имеет силу сохраняться на долгое время, так как авторитет педагога в начальных классах очень высок, и если злоупотреблять им, требуя, чтобы дети во всем соглашались с учителем, то, естественно, у них своевременно не возникнет способность критически мыслить. Такое положение еще более усугубило бы авторитарность и императивность обучения. Чем раньше осознает школьник свое право не соглашаться даже с педагогом в процессе установления истины, утверждения своей точки зрения и чем более искусные условия будут созданы педагогом в обучении для того, чтобы школьник мог смело пользоваться этим правом и овладевать умениями отстаивать свою точку зрения, тем плодотворнее будут развиваться в нем творческая, критическая, самостоятельная мысль, личностные черты, убеждения, позиции. Таким образом, педагогу надо не только пойти навстречу ситуациям, когда школьнику предоставляется возможность в процессе познавательной деятельности возражать ему, выдвигать свою мысль, но и специально планировать возникновение таких ситуаций и управление ими.

Утверждение радости детей на уроке. Описанные выше способы и приемы следует рассматривать также как пути, доставляющие школьникам радость и удовлетворение от процесса учения. Каждый ребенок на уроке должен быть охвачен чувством ожидания чего-то интересного, захватывающего, нового, доставляющего ему, так сказать, радостную тревожность. Он должен радоваться трудностям познания, овладения и присвоения знаний и умений, чувствуя, что рядом есть педагог,

товарищи, которые немедленно придут ему на помощь. Он должен радоваться участию в коллективной познавательной деятельности, видя, как внимательно, серьезно расцениваются его соображения, точки зрения, утверждения, как коллектив нуждается в нем. Ему должно доставлять радость общение с педагогом и товарищами, их уважение к его личности и требование стать лучше. Он должен переживать как большую радость успехи своих товарищей, видя в этих успехах результат своего участия и свои перспективы.

Ребенку как общественному существу присущи стремления к познанию, общению, самоутверждению и самоотдаче. Сомневаться в этом и строить педагогический процесс, принуждающий его стать носителем таких стремлений, противоестественно. Создать на каждом уроке условия, способствующие всестороннему проявлению этих стремлений – познавать, общаться, самоутверждаться – и их дальнейшему развитию и воспитанию, – значит, утверждать радость детей на уроках.

Педагог располагает большими возможностями каждый день на каждом уроке доставлять радость каждому школьнику. Этого он достигает разнообразными способами и приемами: и своей доброй улыбкой, стимулирующей работу того или иного ученика, и своими неожиданными сюрпризами, исполняющими желания того или иного школьника или класса в целом, и своим вниманием и чуткостью («А вы знаете, какое у нас радостное событие? День рождения вашего товарища Сесе. Давайте поздравим его. Что бы вы хотели пожелать ему?.. А теперь давайте подарим ему наш урок математики!..»), и юмором, вызывающим дружный, радостный и доброжелательный смех детей.

Опыт экспериментального обучения показал нам, как радуются младшие школьники «веселым картинкам», в которых добрый юмор, находчивость, сообразительность, остроумие облечены в содержание жизни и приключений их сверстников. Они с большой охотой составляют по ним устные и письменные рассказы. Обсудив коллективно их содержание и постигнув юмор, дети радостно смеются, что свидетельствует о свершении акта познания. Детей захватывают веселые, полные недоразумений похождения и истории, коллективное чтение которых усиливает остроту восприятия, вызывает взрыв смеха на уроке. Внесение в экспериментальные учебники родного и русского языков весёлых, жизнерадостных рассказов, стихотворений, юморесок, скетчей, рисунков показало, насколько активно способствует **познавательный юмор** расширению

и развитию познавательных интересов школьников и как сильно влияет он на упрочение их оптимистического отношения к учению. Познавательный юмор нужно рассматривать в качестве особой и важной психолого-дидактической проблемы, нуждающейся в методическом решении. Педагогу надо учиться дарить детям радость познания, самому смеяться и радоваться на своих уроках вместе с детьми.

Направляемая на уроках жизнь школьников в экспериментальном обучении получала свое дальнейшее развитие в условиях внеклассной работы. Становилось легче создавать в начальных классах клубы филателистов и нумизматов (в некоторых классах были организованы музеи нумизматики), театры кукол, организовывать работу в школьных мастерских, проводить опытные наблюдения над развитием растений на школьном участке, сажать деревья и ухаживать за ними, устанавливать переписку с редакциями детских изданий, с ровесниками из других городов и сел, выпускать газеты и посылать их учащимся других классов и т. д. Вся детская жизнь, стимулируемая на уроках, во внеклассной работе развертывалась в многообразном содержаний, приобретала самостоятельность, осуществлялась в жизнерадостных формах [4].

Особенности построения учебного материала

Содержание экспериментальных учебных программ мы разрабатывали с учетом основных направлений перестройки системы начального обучения, начатой в нашей стране в 50-х гг., а также возможностей младших школьников, выявленных в измененных условиях обучения. Одновременно в определении содержания программ особо важная роль придавалась способам выделения основных учебных единиц и построения учебных структур.

Экспериментальные программы ориентированы на общее развитие младших школьников, на формирование у них самостоятельной учебно-познавательной деятельности, на воспитание положительного отношения к учению и учебно-познавательных мотивов. В программах, в особенности же в учебных структурах, закладывалась идея формирования эталонов содержательной оценки и самооценки.

Учебную структуру мы мыслим как автономно-целостную систему, синтезирующую в себе дидактическую задачу, учебную единицу, учебно-познавательную деятельность и методическую направленность обучения. В учебных структурах моделируется процесс обучения тем или иным автономно-целостным единицам программы. В качестве учебных единиц нами берутся основные ядра того или иного учебного предмета, вокруг которых группируются частные сведения, факты, производные понятия. Цель выделения учебных единиц заключается в том, чтобы подвести школьника к раскрытию частей в своем целостном состоянии и признаков целостности в каждой части целого[16].

Характерные особенности содержания обучения мы рассмотрим на примере некоторых учебных структур, позволяющих придать учебному материалу определенную организационную форму.

В связи **с родным (грузинским) языком** были построены учебные структуры по развитию устной речи, формированию мотивов чтения и письменной речи, постижению языковых закономерностей, воспитанию нравственно-этических и эстетических потребностей. Мы опишем некоторые из этих структур, нашедших в экспериментальном обучении наиболее полную разработку.

Учебная структура по формированию мотива чтения в качестве учебной единицы основывается на умении понимать

прочитанное. Это умение целостное, оно включает в себя такие компоненты, как механизм (навык) чтения и способы понимания прочитанного. Возникновение умения понимать прочитанное зависит от разных предварительных умений и операций, среди которых следует назвать объективацию речи (слова, предложения), знание букв и способов их слитного чтения. Учебная структура по формированию мотива чтения как моделированный процесс обучения строится нами по восходящей линии от овладения учащимися общим способом чтения слов и предложений к овладению умением понимать прочитанное. Здесь основные учебные единицы «не получают самостоятельного значения, так как сразу берутся в той функции, которая придает им всеобщий характер – форму содержательной абстракции и обобщенности» [26, стр. 367]. Это достигается с помощью экспериментальных учебников, целевых упражнений и методики обучения.

В первые недели в подготовительном классе учащиеся овладевают способом структурного анализа слова и анализом словесного состава предложения, умением понимать слова, произнесенные нарочито растянуто, примерно так, как они начнут позднее читать первые слова. На базе такой подготовки учащимся предлагается «читать» слова и предложения, «написанные» с помощью условных значков: кружки могут обозначать буквы, а удлиненные прямоугольники – слова.

Таким образом моделируется процесс **квазичтения.**

В этот период (вторая-третья неделя обучения) применяются разнообразные упражнения, способствующие овладению детьми обобщенным способом чтения. Так, учащимся даются следующего рода задания.

Педагог «пишет» на доске слово утро, проговаривая каждый звук в последовательности и обозначая букву с помощью кружочка. Проговаривание каждого звука не отрывается от последующего: «у-у-у-у (пишется первый кружочек), ут-т-т (пишется второй кружочек), тр-р-р-р (пишется третий кружочек), р-р-о-о-о (пишется четвертый кружочек)». После «написания» слова педагог перечитывает его и, также не отрывая звуки друг от друга («у-у-у-т-т-р-р-о»), проверяет написанное; последовательно передвигая указку вдоль кружков. Цель этого упражнения – дать учащимся образец действия «записи» слова и проверки написанного через «чтение». Учащимся предлагается с помощью этого способа самим записать слова и прочесть их.

Педагог тем же способом проговаривает и «пишет» разные слова на доске, одновременно «допуская» ошибку, написав в слове на один кружочек («букву») больше или меньше. Детям дается

задание определить, правильно ли написано слово, как его исправить.

На доске столбиком «записываются» слова с разным количеством (три, четыре, пять, шесть) кружочков. Детям предлагается опознать, где «написано» в столбике слово мост (кот, школа и т. д.) или же какие здесь могут быть написаны слова.

В «записанных» на доске столбиком «словах» дети должны опознать: какое слово может быть написано, если на втором (третьем) месте стоит буква т, а и т. д.?

Учащимся предлагается опознать, как может измениться «записанное» на доске слово, если переставить в нем буквы; заменить одну букву другой; изъять из него ту или иную букву.

Применив те же самые способы материализации, учащиеся упражняются и в «чтении» предложений: с помощью рисунков и прямоугольных картонных полосок они составляют предложения, маленькие рассказы и читают их; составляют предложения по данным педагогом схемам (учитель кладет у доски 3–4 полоски картона или чертит схему на доске, в конце которой ставится точка, вопросительный или восклицательный знак) и «читают» их; сами придумывают, «записывают» предложения (кладут полоски картона или чертят прямоугольники в тетрадях), «читают» их вслух и т. д.

Все эти упражнения способствуют удовлетворению и развитию желаний детей научиться читать, так как эта задача откладывается не на потом, а осуществляется с первых же дней школьной жизни. Действуя общим способом чтения слов и предложений, учащиеся легко подключают в него буквы. Каждая буква, которую они начинают изучать, сразу же берется ими как составной компонент слова, вытесняя из него кружочки. В экспериментальном учебнике-букваре учащиеся могут читать слова, в которых кружочки (т. е. еще не изученные буквы) чередуются со знакомыми уже буквами. Они читают и предложения, написанные таким же образом.

Наличие в словах и предложениях условных знаков для обозначения еще не изученных букв усиливает у детей стремление самостоятельно научиться читать, опережать педагога в изучении букв. В экспериментальном обучении учащиеся подготовительного класса обычно усваивали все буквы задолго до завершения обучения грамоте. Развитию умения понимать прочитанное способствуют тексты для чтения: они маленькие, часто меняются (дети не задерживаются над заучиванием текста), содержат интересные сведения. Порой тексты составлены с помощью рисунков; применяются в учебнике ребусы,

кроссворды.

В дальнейшем, в I, II, III классах, наряду с усовершенствованием техники чтения учащимся предлагаются эмоциональные, высокохудожественные и содержательные рассказы и стихотворения. Их объем, а также методическая разработка способствуют тому, чтобы учащиеся постигали их нравственно-этический смысл, почувствовали и оценили выразительность художественного слова. Методическая разработка текстов направляет школьников на овладение способами раскрытия значения слова с помощью контекста, применения словарей, постижения сути содержания через раскрытие названия произведения, через передачу его содержания в рисунках, а главное, через обмен мнениями на уроке по поводу прочитанного стихотворения или рассказа. В экспериментальном обучении больше внимания уделяется именно обсуждению и свободной дискуссии вокруг прочитанных произведений, их оценке, выразительному чтению, нежели пересказу их содержания. Такая работа наряду с общей доброжелательной атмосферой обучения вызывает у младших школьников сильное стремление к чтению.

Предметом оценочной деятельности педагога и учащихся в процессе формирования мотива чтения становились, с одной стороны, полнота и точность понимания прочитанного, быстрота и выразительность чтения, умение высказывать самостоятельную мысль по поводу прочитанного, начитанность и увлеченность самостоятельным чтением, с другой – само литературное произведение, его содержание, нравственно-этическое значение, художественность, эмоциональное воздействие.

Учебную структуру по формированию мотива письменной речи мы строили на основе развития умения письменного изложения собственных впечатлений и суждений.

В качестве простейшего общего способа, ведущего к возникновению этого умения, была выделена модель записи слов и предложений. Она представляет собой квазипроцесс письменной речи и характеризуется свойством вбирать в себя все основные компоненты этой речи как части целого и, таким образом, содержит тенденцию перерастать в действительную письменную речь. Суть модели заключается в следующем: на основе объективации речи (слова, предложения) и овладения способом звукового анализа слова школьнику предлагается с помощью условных знаков «записать» слова и предложения: проговорить последовательно звуки слова и одновременно «записать» их кружочками, условными графическими знаками букв, или же проговорить последовательно слова предложения

и одновременно «записать» прямоугольниками как условными графическими знаками слова. Таким образом, ребенок, только начинающий школьную жизнь и жаждущий научиться писать, удовлетворяет эту потребность в процессе квазиписьменной речи. В экспериментальных подготовительных классах дети 6 лет в первый же месяц обучения этим способом «записывали» десятки слов и предложений, придуманные ими же. Упражнения, данные в специальных рабочих тетрадях, поощряли их самостоятельную активность: «написать» слова и предложения по данным картинкам, «дописать» слова и предложения. Детям поручалось также на свободных линейках «писать» предложения, отражающие собственные дела и впечатления.

При переходе к изучению букв усвоенный способ моделированной «записи» слов и предложений получает дальнейшее углубление: каждая изученная буква немедленно включается в процесс записи слов, вытесняя кружочки, а если точнее, буквы изучаются с преднамеренной целью заменить кружочки. Теперь уже ученик при записи слов оперирует знакомыми буквами и кружочками для обозначения незнакомых еще букв. Экспериментальный букварь и рабочие тетради дают ему большую возможность решать разнообразные задачи, а все более совершенствующееся умение писать предложения о своих делах и впечатлениях поощряет его к такой деятельности.

Умение писать слова и предложения на последующих ступенях экспериментального обучения переходит в умение письменной речи. Такая речь развивается на основе специальных систем упражнений и дидактических материалов, направляющих младших школьников на правильное построение предложений, полное и точное описание действительности, логическую и адекватную передачу собственных впечатлений, мыслей и переживаний и т. д. Все более прогрессирующее развитие письменной речи создает благоприятные условия для возникновения ее мотива. Начиная с мотива «писать» слова и предложения, учащиеся переходят на мотив писать «сочинения», отражающие собственную жизнь и впечатления, сочинять сказки и рассказы и давать их читать другим (педагогу, товарищам) или читать их самим в классе.

В формировании мотива письменной речи в экспериментальном обучении особо важная роль принадлежала сочинениям на так называемые свободные темы, многие из которых читались в классе. Свободные темы дают возможность школьникам понять коммуникативную направленность письменной речи, писать с позиции читателя, стремиться к полноте, ясности, логичности, завершенности высказывания.

Созданию такой настроенности не могут способствовать такие виды письма, как диктант, ответы на вопросы, пересказ содержания текста, которые заранее исключают мотив коммуникативной речевой деятельности младших школьников. Такие виды работ, по нашим наблюдениям, школьники выполняют с меньшей охотой, чем работы, в которых приходится проявлять, утверждать свою мысль, рассказывать о своей жизни и впечатлениях, быть активным и деятельным, сочинять. Мотив сообщения кому-то чего-то придает письменной речи коммуникативную направленность, т. е. ту действенную суть, ради которой она и возникла. В экспериментальном обучении применялись следующие темы для сочинений: «Однажды…».

«Когда я стану большим», «Три моих желания», «Что меня радует и что огорчает», «Моя любимая игра (игрушка)», «Труд в моей жизни», «Как я себя воспитываю», «Каким я хочу стать», «Я и люди», «Природа в моей жизни», «Как творить добро», «Мой друг» и т. д.

Немаловажное значение в формировании мотива письменной речи в экспериментальном обучении принадлежало созданию книг «собственных сочинений», выпуску стенных газет с целью посылки их учащимся других классов, сочинению сказок для чтения в детском саду, составлению пакетов для родителей, переписке с детьми других школ и т. д.

Обучение пунктуационным знакам как средствам адекватного отображения на письме определенных мыслей и впечатлений ведет к непосредственному включению и функционированию их в письменной речи. Ориентация школьника на те переживания, которые он хочет выразить письменно, помогает ему разобраться в нюансах применения пунктуационных знаков эмоционально-экспрессивной группы и прийти к необходимости прибегать к авторским словам и комментариям, находить логические единицы высказывания и выделять их соответствующими знаками.

Объектами оценочной деятельности педагога и учащихся в процессе формирования мотива письменной речи становятся точность, ясность, последовательность, полнота, выразительность, безошибочность письменного высказывания, рассказа, сочинения с точки зрения читателя. В экспериментальном обучении формирование эталонов письменной речи происходило посредством коллективных разборов письменных работ отдельных учащихся, рецензирования, отзывов, обсуждений книг «собственных сочинений» и других письменных материалов.

Рассмотрим теперь учебную структуру по **постижению**

языковых закономерностей. В качестве основной единицы содержания обучения здесь выделяется предложение как модель целостности речи, как «всеобщая форма многообразия данного явления» [26, стр. 374]. В предложении наиболее ярко выступают существенные соотношения грамматических явлений, в нем же находят реализацию основные грамматические правила, регулирующие речевую деятельность. Таким образом, предложение можно рассматривать как наиболее обобщенную структуру, на основе которой строится обучение грамматике в связи с развитием речи. Оперируя предложением в процессе учебно-познавательной деятельности, школьник постигает речь как целостное явление и ее части внутри этого целого, обнаруживает зависимость слов внутри предложения как принцип классификации частей речи.

Способ организации данной учебной структуры в экспериментальном обучении принимает вид системы упражнений по родному языку для II–III классов и приемов управления процессом постижения школьниками основных языковых закономерностей. Методику обучения можно сравнить с образным содержанием грузинской сказки: молодой человек, стремившийся к непознанному счастью, получает совет от мудреца: «Счастье, которое ты ищешь, зарыто где-то здесь. Для этого надо выкопать несколько разных пластов земли!» Молодой человек начинает копать. Его усердный труд поощряют прохожие. Знакомясь с разными пластами земной коры и выкопав девятый пласт, он в конце концов открывает целебный источник, приносящий счастье и ему, и другим. Одновременно он становится мастером этого дела.

Раздавая сборники упражнений, педагог говорит учащимся: «С сегодняшнего дня мы приступаем к изучению грамматики родного языка. Я не буду говорить, что такое наука грамматика и какие законы она изучает, так как пока это может вам показаться скучным. Я хочу, чтобы вы сами постигли, какая это интересная и полезная наука, и сами же открыли ее законы. Скажу только вот что: на доске я написал предложение.

И в этом предложении, и в подобных ему других предложениях действуют почти все важнейшие законы и правила грамматики. Надо только знать, как их открыть. А пока начнем с выполнения разных упражнений, которые дадут вам возможность ощутить увлекательность и значимость этой науки и помогут овладеть способами раскрытия ее закономерностей!»

Далее учащиеся будут выполнять вводную часть упражнений и решать задачи, данные в сборнике. Каждое упражнение одновременно содержит способы управления познавательной

деятельностью школьника, вроде: «поищи», «найди», «подумай», «догадайся», «докажи», «проверь», «исправь», «оцени» и т. д. С этой установкой во вводной части упражнений учащиеся определяют: в каком из данных предложений непонятен смысл и какие именно слова могут восполнить его, как меняется смысл предложения при изменении в нем формы того или другого слова, изменение какого слова влечет за собой изменение другого в предложении, какую информацию несет каждое слово предложения, какое предложение из данной группы более выразительно, «художественно», какие перестановки слов меняют, улучшают или искажают смысловое значение предложения, какие бывают искажения (нарушения) в речи и что они влекут за собой. Школьнику одновременно приходится работать с карандашом в руках – соединять линиями, обводить кружочками, подчеркивать, записывать измененные формы, чертить схемы, группировать слова, находить и исправлять искажения и т. д.

Организовав свою речевую практику, свой опыт в такой системе, школьник одновременно оказывается готовым к принятию более важной учебно-познавательной задачи: во-первых, в нем определился предмет, с которым он будет иметь дело; во-вторых, возникла познавательная потребность к этой области действительности; в-третьих, он овладел определенными обобщенными способами анализа явлений этой действительности. В дальнейшем, осознав предмет грамматики, он становится «открывателем» важных ее закономерностей, устанавливает некоторые правила и нормы языковых явлений.

Покажем это на примере классификации слов по час-тям речи.

Имея общую, пока еще не заполненную схему частей речи, школьник приступает к установлению каждой из них, заносит в схему, определяет ее признаки. В отдельных случаях название той или другой части речи учащимся дается в готовом виде, так как они сами их не могут «сотворить». В других же им приходится определять и свойства той или иной части речи, и ее название. При определении такой части речи, как союз, учащиеся проходят следующий путь. В «Упражнениях» им сперва предлагается учебная задача в такой форме: «Тебе нужно определить следующую часть речи, дать ей правильное название, выяснить ее свойства». Затем они читают несколько предложений, в которых опущены связующие слова, а вместо них даются пустые рамки. Записав в них нужные слова, они размышляют над вопросом: чего недоставало в предложениях без этих слов, какую функцию они выполняют в них, являются ли они самостоятельными. Далее они должны дать этой группе слов название. Возможные варианты

названий обсуждаются вместе с педагогом, и «выбирается» наиболее точное, которое и записывается в схему. Теперь задача заключается в том, чтобы дать характеристику этой группе слов: определить понятие союза (в этом детям помогает записанное в рамке начало определения понятия, которое надо докончить: «Союзом называются слова, которые…») и затем приступить к «поискам» в предложениях, текстах слов-союзов, к их классификаций, уточнению их значений.

И здесь тоже открывается перед учащимися возможность выдвижения своих гипотез, проведения «исследования», составления докладов о своих наблюдениях и поисках.

Учебные структуры в обучении русскому как второму языку. Более или менее содержательную мотивационную основу изучения русского языка ребенок приобретает в своей социальной среде еще до поступления в школу: в кругу родителей, близких, товарищей, в детском саду, на улице, у телевизора и т. д. Он часто слышит русскую речь, порой сталкивается с необходимостью объясняться на русском языке, слышит советы старших о необходимости знать русский язык.

Однако овладение русским языком сталкивается с трудностями, которые вызваны, во-первых, резким расхождением между родным и русским языками, проявляющимся и в произношении, и в конструировании предложений, и в графических движениях и т. д.; во-вторых, удовлетворением коммуникативной потребности в своей социальной среде посредством родного языка. Возникновение такой потребности через русский язык связано с необходимостью наличия соответствующей среды, общение в которой для ребенка будет иметь жизненно важное значение. Такая среда возникает лишь для небольшой части детей-грузин. Она в какой-то степени может быть организована в школе, на уроках русского языка, где потребность общения с педагогом, говорящим в основном на русском языке, и учебно-познавательные задачи присвоения русского языка станут чередоваться между собой. В таких условиях становится принципиально важным, чтобы учащиеся при столкновений с трудностями в изучении русского языка, при допущении ошибок, которые будут неизбежны, не встречали со стороны педагога отрицательных реакций. Важно вселить в учащегося уверенность в своем продвижении, в том, что он сможет общаться, говорить на русском языке. Особое значение приобретает также положительно-эмоциональная атмосфера на уроке, которая создается и самими формами организации учебно-познавательной деятельности, и самим содержанием учебного материала, и стимулированием педагогом веры ученика

в то, что он вот-вот овладеет умением общаться, что он сможет говорить и понимать. С учетом этих обстоятельств строились учебные структуры русского как второго языка для экспериментальных классов грузинских школ.

Было выделено шесть автономно-целостных учебных структур, каждая из которых содержит специфическую содержательную основу. Смыслом **формирования первоначальных речевых действий** как первой учебной структуры являлось: введение ребенка в мир русского языка посредством восприятия им гармонии, мелодики и ритмики звучания русской речи, глобальное знакомство с речью посредством речевой единицы – высказывания, овладение элементарным способом высказывания. Процесс **формирования навыков чтения и интереса к чтению** (вторая учебная структура) осуществлялся на основе структурного анализа слова, раскрывающего детям систему русской фонологии и направленного на развитие у них восприятия русского художественного слова и постижение смысла прочитанного.

Овладение способом построения предложения (третья учебная структура) происходило на уровне осознания особенностей русского согласования и управления, являющихся сугубо характерными категориями русской языковой системы, и упражнений в моделированных речевых действиях.

Выработка основных произносительных норм (четвертая учебная структура) велась путем усвоения произношения гласных и согласных звуков и их сочетаний в потоке речи, словесного ударения и интонационной выразительности речи. Работа над **формированием навыков письма и правописания** (пятая учебная структура) проводилась на основе овладения школьниками, во-первых, внутренней графической структурой русского рукописного шрифта, во-вторых, так называемым фонетическим письмом как предпосылкой формирования орфографического письма и элементов письменной речи. Шестая учебная структура – **формирование навыков общения.** Оно строилось на материале разговорных диалогов, разработанных с учетом диалогического стиля речи, характеризующегося своей экспансивностью, выразительностью, наличием кратких реплик и типичных разговорных оборотов, обращений, побуждающих собеседника к продолжению разговора[17].

Исходной общей единицей для каждой учебной структуры является высказывание как основа формирования умений и навыков речевой деятельности.

В экспериментальном обучении мотивационную основу у школьников создают заложенные в учебные структуры условия,

способствующие возникновению чувства реальной возможности говорить и общаться; овладению речью в моделированных разговорных ситуациях, близких к повседневной жизни школьника; развитию чувства красоты языка; организации реальных и связанных с жизненными потребностями ситуаций общения (приглашение в гости сверстников из русских школ, посещение русского детского сада и т. д.); осознанию перспектив будущих общений; развитию познавательного интереса к языку; обеспечению эмоционально-содержательной стороны учебно-опознавательной деятельности.

Опишем процессуальность одной из учебных структур.

Основными целями формирования первоначальных речевых действий, организованных в виде подготовительного устного курса, являлись: восприятие красоты звучания русской речи и овладение способом построения простейших высказываний.

В начале занятий детям эмоционально и выразительно читались русские сказки, рассказы и стихотворения. Они в основном составляли содержание того материала, изучение которого предусматривается экспериментальной программой и учебниками на более продвинутом этапе. Перед детьми не ставилась задача понять содержание (тем более запомнить или передать смысл). Главным было почувствовать русскую речь, ее мелодичность, красоту, выразительность, войти в мир звучания русской речи. Обычно детям просто предлагалось: «Давайте я вам прочту стихотворение русского детского поэта Чуковского (Маршака, Барто и др.); послушайте, как оно красиво звучит!» А после чтения задавался вопрос: «Ну, как? Понравилось?» Одни и те же сказки, стихотворения и рассказы читайте по несколько раз за весь период устного курса. Порой учащиеся узнавали их, даже сами просили прочитать то или другое стихотворение.

Такое введение учащихся в русскую речь, помимо усиления мотивационной основы, имело еще и другое значение. Во-первых, у них формировалась общая установка восприятия русской речи, умение замечать в ней отдельные языковые блоки; во-вторых, изучение в дальнейшем (через несколько месяцев) тех же самых произведений способствовало спонтанному овладению способами раскрытия смысла текста, интуитивному пониманию его сложных форм; в-третьих, усиливался познавательный интерес благодаря серии открытий для себя смысла и правильных форм тех или иных слов, выражений, фраз, запомнившихся наизусть без понимания их содержательного значения; в-четвертых, у школьников возникала актуальная потребность в изучении русского языка, что мотивировало их учебно-познавательную деятельность на занятиях, которая все более делалась

самостоятельной, приобретала качества присвоения и овладения.

Овладение способом построения простейших высказываний основывалось на ведущей единице высказывания – глаголе – в конструкциях с приставочно-предложной взаимосвязью слов. Такие конструкции дают возможность незамедлительно организовать речевые ситуации, а также формировать у школьников сперва подражательное, затем интуитивное и, наконец, осознанное и самостоятельное построение серий высказываний путем изменения в них приставочно-предложных форм. Способ построения высказываний школьник обнаруживал сам: имея организованный опыт, в котором действия этим способом закладывались установочно, при первых же препятствиях, специально созданных педагогом, школьник сразу «открывал» и схватывал его. Оперируя им и одновременно совершенствуя его, он в дальнейшем более активно обогащал свою речевую практику, подключая в нее сразу несколько серий речевых высказываний.

Это происходило следующим образом. Учащимся сперва предлагалось повторять вслед за педагогом конструкции и выполнять отраженные в них действия вроде: понеси сумку, вынеси сумку из класса, внеси сумку в класс, принеси сумку, донеси сумку до дома, перенеси сумку. Или же учащиеся вместе с педагогом (а затем и самостоятельно) повторяли предложения и одновременно рисовали схему, графически (с помощью стрелок) обозначая значение названных действий.

В классе разыгрывались ситуативные диалоги тип Здравствуй, Алеша!

Доброе утро, Саша!

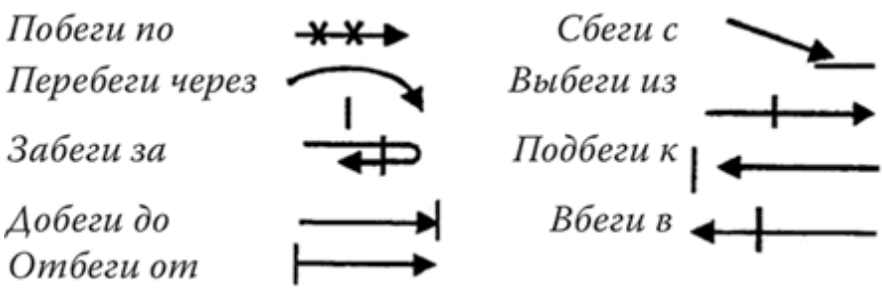
Куда ты бежишь?

Я бегу домой.

А что, опаздываешь?

Да, меня мама ждет.

В дальнейшем становится возможным объективировать приставочно-предложную зависимость слов и обобщить смысл целых высказываний в условных знаках:



Эти знаки становятся одним из средств ориентации на восприятие, присвоение и, главное, на самостоятельное образование речевой, а не лексической единицы. При виде условного знака перед школьником возникает не какое-нибудь конкретное слово, а образ целостного речевого действия; каждый новый глагол, поданный вместе с условными знаками, тут же теряет свое «одиночество» и однозначность и, видоизменившись, образует целую серию высказываний. Активизируя самостоятельность в построении речевых конструкций, имеющих коммуникативное значение, условные знаки одновременно усиливают и познавательную тенденцию, ибо каждое высказывание, построенное на их основе, служит разрешению новой задачи[18].

Овладение первичными способами построения высказывания на базе знания примерно 250 слов, среди которых 60 глаголов, способных отразить разнообразное содержание его действительной жизни, подводит школьника к реальной возможности образования сотен высказываний для различных коммуникативных ситуаций. Процесс формирования речевой деятельности, ведущий от решения учебно-познавательных задач к игровым и естественным речевым ситуациям, создает благоприятные условия для того, чтобы школьник почувствовал веру в свои возможности овладения русским языком и одновременно смог заговорить, опираясь на элементарные, но для речевого развития крайне важные способы деятельности.

Таков в основном характер учебных структур, применяемых в экспериментальном обучении. Их построение мы связывали с усовершенствованием или перестройкой содержания обучения [66].

В качестве общего результата организации учебных структур на мотивационной и содержательно-оценочной основе отметим следующее. Овладев способами обобщенных действий при усвоении знаний, школьник открывает широкое поле для развертывания самостоятельной познавательной деятельности. У него возникает потребность принимать и самому вырабатывать эталоны и строить рациональный процесс учебно-познавательной деятельности, в которую органически включается оценочный компонент. Действие этого компонента проявляется как в неудовлетворенности школьника результатом своих усилий, так и в умении обнаруживать ошибки и исправлять их, а главное – в правильном решении подавляющего большинства учебно-познавательных задач и заданий.

Мотивационная основа учебных структур стимулирует младших школьников упреждать, «обгонять» объяснения

педагога, самостоятельно ставить себе учебно-познавательные задачи, стремиться к более сложным задачам и заданиям. Так, не дожидаясь прохождения букваря, 6-летки экспериментальных подготовительных классов, как правило, начинали самостоятельно знакомиться с буквами и приступали к чтению художественных произведений для детей. Овладев способом записи слов и предложений, они начинали писать предложения и рассказы, сочиненные ими самими. За все четыре года обучения (начиная с подготовительного) учащиеся экспериментальных классов писали в 8–10 раз больше, чем учащиеся контрольных классов за этот же период; содержанием письма являлись самостоятельно взятые задания (более чем в 45 % случаев). Однако такие результаты нельзя полностью приписать только способам организации учебных структур, учебного материала в целом. Особо важную функцию тут играет стиль непосредственных отношений педагога с учащимися, характер оценочной деятельности педагога.

Формирование умения содержательной оценки у школьников

В процессе формирования умения содержательной оценки у школьников мы различаем три основных линии. Первая – это оценочная деятельность самого педагога, суть которой заключается в коррекции и стимулировании учебно-познавательной деятельности школьника, в выражении положительного отношения к нему и веры в его возможности; одновременно в оценочной деятельности педагога школьник, так сказать, латентно впитывает, принимает определенные эталоны, усваивает некоторые формы и способы оценочной активности. Суть второй – специальной – линии, направленной на формирование умения содержательной оценки у школьников в условиях коллективной учебно-познавательной деятельности, заключается в образовании общественных эталонов, общественного мнения, в выражении и установлении положительно-критических отношений в коллективе детей. Третья линия – тоже специальная – это линия формирования оценочного компонента в самостоятельной учебно-познавательной деятельности; тут главное – самооценка, внутренняя (рефлекторная) оценка, регулирование учебно-познавательной деятельности на основе содержательной самооценки.

Эти линии начинают развиваться в обучении почти одновременно, переходя друг в друга, взаимодействуя друг с другом. Их даже трудно отделить от других компонентов обучения. Поэтому их раздельный анализ, который будет проведен ниже, не означает, что их надо понимать изолированно друг от друга. Оговоримся также, что выше мы уже касались вопроса формирования умения содержательной оценки, приводили примеры. Здесь же будет рассмотрен дополнительный материал и обобщен опыт экспериментальной работы по формированию умения содержательной оценки у младших школьников.

1. Оценочная деятельность педагога. Учебно-познавательная деятельность школьника и ее результат на разных этапах обучения характеризуются разными, но прогрессирующими тенденциями. В начале обучения 6–7-летним детям не всегда удается действовать по образцу, объективировать словесные инструкции, контролировать и особенно оценивать результат своих усилий. Ученик не только

не имеет необходимых эталонов и не владеет способами оперирования ими, но и с трудом «удерживает» эталон при решении учебной задачи, часто упускает его и действует без него, не чувствуя нужды в нем. Однако потребность в том, чтобы результат его стараний был оценен **кем-то** старшим, особенно же педагогом, достаточно сильна. Поэтому, приходя в школу, школьник сразу оказывается **в тесной зависимости** от педагога, который одновременно и учит, и оценивает результат его усилий.

Важной особенностью является и то, что для ребенка, только что пришедшего в школу, действительный объект оценки не существует: таким объектом для него является не результат внутреннего самоусовершенствования, не качество умений и знаний, которыми он овладевает, а усилия, потраченные на разрешение учебной задачи, и **формальный результат** разрешенной задачи.

Примечателен и такой факт: у ребенка, только что написавшего какую-нибудь букву рядом с образцом-эталоном, не возникает мысли сравнить с образцом результат своего труда, и он ждет оценки от педагога. Специальные опыты показали, что положительная оценка педагогом искаженно написанной буквы не вызывает у школьника никакого протеста, хотя рядом со своей уродливой буквой он видит образец. Дело в том, что этот образец ребенок еще не принимает за эталон.

Тенденция к самостоятельной активности школьника, присущая ему в процессе игровой деятельности, тенденция «я сам» в школе сразу приостанавливается, и ребенок может оказаться беспомощным. Перед педагогом встает важнейшая задача: переключить стремление к самостоятельности школьника в качественно иную форму его деятельности – в учебно-познавательную. Она же не может быть по-настоящему самостоятельной без функционирования в ней оценочного компонента. Педагог одновременно и формирует этот компонент, и ведет вместо школьника оценочную деятельность, чтобы способствовать беспрепятственному функционированию учебного познания и предупреждению его искажения и результата. На этом пути происходит введение школьника в сферу самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Успешность оценочной деятельности педагога с целью формирования оценочного компонента у младших школьников зависит от двух основных условий: ясности учебно-познавательной задачи и обоюдности эталонов.

Рассмотрим **первое** условие. Объективировать школьнику учебно-познавательную задачу – значит, ориентировать его

на саморазвитие, самообразование, самоусовершенствование. Смысл учебно-познавательной задачи в том и заключается, чтобы повернуть школьника от внешнего объекта к внутреннему. Учебно-познавательная деятельность, направляемая своей задачей, является процессом активного участия школьника в преобразовании самого себя, собственных сил, возможностей, знаний и т. д.

В обычной практике часто учебно-познавательная цель подменяется задачей, направленной на преобразование внешнего объекта. Так, школьник может решать математический пример с установкой не познавать и развивать **самого себя,** а ради внешнего требования, ради самого результата. При этом за результат деятельности он принимает не умение, навык, знание, которыми овладел, и их качество, а внешние показатели, чем и подменяет действительный объект оценки второстепенным.

Ясность учебно-познавательной задачи (цели) служит одной из основ мотивации учебно-познавательной деятельности в целом. Приведем несколько примеров, в которых демонстрируются разные варианты постановки задачи в экспериментальном обучении.

Ставя перед детьми (во II–III классах) математическую задачу, педагог говорит: «Эту задачу до вас уже решили сотни тысяч учащихся. Сегодня вместе с вами ее решат еще десятки тысяч ваших сверстников. Если вы ее правильно решите, то получите тот же самый ответ, который был получен другими. Какой же смысл решать вам задачу, которая уже решена?» С помощью педагога учащиеся придут к выводу, что дело вовсе не в решении самой задачи, а в том, чтобы самим овладеть способом решения таких задач, развить необходимые умения, закрепить знания и т. д. После формулировки учебно-познавательной задачи учащиеся приступают к ее решению.

В такой же форме учащимся задаются упражнения по развитию речи, требующие от них выбрать из группы слов наиболее подходящие и вставить в текст в нужных местах. Педагог осведомляет учащихся, что ему самому, конечно, известно, какие должны быть выбраны слова для данного текста. «Зачем же тогда, по вашему мнению, я вам даю такие упражнения?» И учащиеся определяют смысл учебно-познавательной задачи: овладеть умением подбора слов с точки зрения их логического, смыслового, выразительного, стилистического значения в тексте. При каждом выполнении подобных упражнений педагог напоминает учащимся, к какой цели они стремятся.

Учащимся дается на дом задание – выучить наизусть длинное стихотворение; одновременно педагог предлагает им определить

цель этой деятельности: «Могли бы вы догадаться, какую я преследую цель, давая вам задание выучить наизусть такое длинное стихотворение?» Учащиеся приходят к выводу (или же при затруднении цель формулирует педагог), что надо обнаружить наилучший способ запоминания стихотворения и овладеть им.

В начале каждого урока педагог сообщает школьникам группу учебно-познавательных задач, которые должны быть разрешены. Их можно записать на доске, а затем в течение урока отмечать выполнение каждой из них. Обычно на уроке в экспериментальных классах учащимся предлагались 3–5 основных задач вроде: овладеть новым знанием об уравнениях; развить умение контроля при быстром решении примеров на все четыре действия; закрепить знания о геометрических фигурах; уметь выразить и обосновать собственное мнение о литературных произведениях; закрепить навыки выразительного чтения стихотворений; выработать умение кратко передавать содержание прочитанного и т. д.

Вся эта работа в связи с постановкой учебно-познавательных задач создает педагогу почву для ведения оценочной деятельности с позиции интересов ребенка. Ясно сознавая и принимая цель своей деятельности, школьник легко объективирует ее и действительный результат как предмет оценивания, а сам становится более «открытым» для педагогических воздействий, принимая оценку педагогом результатов своего учебного труда как опору для последующего усовершенствования своих знаний, умений, навыков, овладения более эффективными способами деятельности.

Второе, условие успешности оценочной деятельности педагога – это **обоюдность** применяемых эталонов. Такими эталоны могут стать в процессе их целенаправленного формирования у учащихся. Вначале учитель сам корректирует учебно-познавательную деятельность школьника, постепенно передавая ему соответствующие эталоны учения и способы оперирования ими. На этой стадии, так сказать, «безэталонной» учебно-познавательной деятельности решающее значение приобретает доверие школьника к педагогу. В дальнейшем, по мере овладения школьником теми или иными группами эталонов, педагог все больше опирается на них, ведя оценочные суждения, и одновременно помогает ему самому корректировать учебно-познавательную деятельность. О сформированности эталонов можно говорить, если школьник владеет и эталоном, и способами оперирования им и может в полной мере включать это умение в учебно-познавательную деятельность, превращая ее тем самым в самостоятельную. В процессе обучения эти стадии

следуют друг за другом, однако если в одних областях знаний, умений и навыков эталоны приобретают полную обоюдность, то в других они могут еще находиться в стадии формирования. Поэтому оценочная деятельность педагога для разных уровней обоюдности эталонов будет характеризоваться специфическим содержанием, а учебно-познавательная деятельность школьника – определенной степенью самостоятельности.

На стадии «безэталонной» учебно-познавательной деятельности школьника в оценочной деятельности педагога должны преобладать способы стимулирующей корректировки. Проявляя в разных формах (в мимике, жестах и др.) свое внушающее уверенность отношение, педагог одновременно оценивает качества формируемых знаний, умений и навыков и указывает конкретные пути их совершенствования, объясняет и показывает, как выполнять, как делать, какому образцу следовать. В содержании его оценочной деятельности преобладают одобрительные оценки: «Я рад твоим успехам!», «Попробуй сделать вот так!», «Мне нравится твоя работа!», «Смотри, как я буду это делать, а теперь повтори!», «Ты мог бы лучше… попробуй еще раз!» и т. д.

На стадии **включения** эталонов в учебно-познавательную деятельность школьников оценочные суждения педагога становятся развернутыми. В них, во-первых, отражается стимулирующее отношение педагога к учебному труду школьника, во-вторых, эталонам придается обоюдность путем их полного, всестороннего описания (самим педагогом или учащимися с помощью педагога), в-третьих, описываются способы соотнесения результата деятельности с эталонами, в-четвертых, выявляются недочеты в формируемых знаниях, умениях и навыках, в-пятых, намечаются ближайшие задачи и строится план для самосовершенствования. Все эти требования на этой стадии выступают как целостное содержание оценочной деятельности педагога, хотя в его оценочных суждениях порой будут превалировать то одни, то другие требования.

Как педагог организует свои оценочные суждения? В одних случаях он может предварительно наделить эталон обоюдностью, т. е. заранее объективировать школьникам предмет и способ деятельности, подлежащие усвоению, а затем, после выполнения задания, свести результат к эталону и определить недочеты в знаниях и умениях каждого отдельного школьника. В других же случаях, когда эталон уже известен и требуется его органичное включение в систему учебно-познавательной деятельности, учитель, основываясь на обоюдности эталона, соотносит с ним результат учебного труда школьника. Это соотнесение,

выраженное словесно (устно и письменно) и оформленное с соблюдением требований чуткости и доброжелательности, будет оценочным суждением педагога. Оно может выражаться в следующих, к примеру, высказываниях:

«Я внимательно ознакомился с твоим сочинением, прочел его несколько раз и пришел к выводу, что оно интересно написано. Но ты меня огорчил своей небрежностью: как можно так искажать буквы! Еще немного усилий, и ты сможешь овладеть совершенно нормальным почерком. Тогда твое сочинение будет читаться более легко, и читатель не упустит ни одну твою мысль, так как не будет задерживаться и раздражаться из-за твоего искаженного почерка… Может, ты хочешь переписать его?»

«Как мы договорились, я не вмешивался, пока ты решал пример на доске и объяснял действия. Теперь ты сам видишь, что результат неправильный. Вот посмотри, эти действия (педагог указывает на определенные места в примере) ты выполнил и объяснил верно. Приятно было тебя слушать, как ты рассуждал. А вот тут (указывает) ты ошибся. Повтори, пожалуйста, как ты доказывал это действие (ученик повторяет). Обоснование неправильное. Что же ты предпочитаешь: мне объяснить тебе суть ошибки, или ты сам этим займешься?»

На стадии эталонной учебно-познавательной деятельности, когда школьник уже способен оперировать эталонами и вести самоконтроль и самооценку, оценочная деятельность педагога принимает свернутый вид. Обоюдность системы эталонов дает ему возможность в своих оценочных суждениях ограничиваться отдельными указаниями для уточнения, усовершенствования действий учеников в соответствии с образцом (с помощью коротких стимулирующих или предостерегающих реплик, условных знаков, мимики и жестикуляции). На этой стадии особое внимание педагог уделяет оценке уровня самостоятельности учебно-познавательной деятельности школьника. Оценочные суждения педагога могут иметь следующие формы, насыщенные подтекстовым значением: «Ты допускаешь ошибку… можешь исправить?», «По-моему, тут у тебя что-то не совсем получается, как ты думаешь?», «Вот где у тебя ошибка… Можешь объяснить, почему она возникла?», «Если так будешь продолжать, то ты, конечно, овладеешь этим умением!», «Может быть, ты прав, но я бы тут использовал другое слово!», «Поздравляю тебя с успехом!». Все это должно говориться доверительным тоном, выражающим доброжелательное отношение к ученику, понимание сложности выполняемой им мыслительной работы.

Содержание оценочной деятельности педагога, которое мы

описали, разумеется, не исчерпывается сказанным. В него включаются системы управления формированием содержательных оценок у школьников с помощью разнообразных приемов в условиях коллективной и индивидуальной учебно-познавательной деятельности.

2. Формирование содержательной оценки в коллективной учебно-познавательной деятельности. Выше мы затронули обоюдность эталона, имея в виду однозначное понимание его педагогом и школьником. Педагог стремится формировать у учащихся эталоны, идентичные своим, и тем самым устанавливать взаимопонимание с ними в оценочных суждениях. Достижение полной идентичности эталонов всех категорий и, таким образом, полного взаимопонимания при оценке определенных результатов связано со специфическими сложностями, обусловленными как свойствами самих эталонов, так и отсутствием у школьников соответствующего опыта. Однако движение педагога к этой цели, пронизанное доверительным, доброжелательным, оптимистическим отношением к развивающейся личности ребенка, является важной основой успешности обучения. Без этого, как метко выразился Д. Б. Эльконин, диалог учителя с учеником будет похож на разговор двух глухих [122, стр. 39]. Наиболее полные и идентичные эталоны и, соответственно, адекватные содержательные оценки могут формироваться главным образом в процессе коллективного учебного труда школьников. Именно здесь образуются **общественные** эталоны – нормы, взгляды, точки зрения, общественное мнение, выражающие как личностные, так и коллективные позиции школьников.

Формирование эталонов и содержательных оценок в коллективной учебно-познавательной деятельности имеет разностороннее значение: во-первых, эталон создается, уточняется, углубляется всеми и принимается тоже всеми как общественная норма, общественное мнение, общественная позиция; во-вторых, способы соотнесения того или иного результата с эталоном устанавливаются всеми и вырабатываются определенные нормы (тоже имеющие значение эталонов) оценочных суждений; в-третьих, формируется одновременно и положительно-критическое отношение при оценке школьниками результатов учебного труда; в-четвертых, определяются личностные позиции, точки зрения, оценки; в-пятых, накапливается индивидуальный опыт контроля и оценки, самоконтроля и самооценки; в-шестых, образуется внутренняя, личностная установка внимательно относиться к критике, замечаниям товарищей; в-седьмых, воспитывается готовность

достойно, с чувством сопереживания (свободного от соперничества и зависти) оценивать успехи и неудачи товарища.

В экспериментальном учебно-воспитательном процессе все это достигалось многообразными формами и приемами организации коллективной учебно-познавательной деятельности и оценочных суждений школьников. В основу этих приемов, равно как и других способов экспериментального обучения, мы положили идею К. Маркса о характере постановки вопроса ученикам. Как известно, он одобрял действие педагога, который ставил вопрос ученикам в следующей ненавязчивой форме: «… Здесь противоречие; одни говорят так, другие – этак; у меня же по существу вопроса нет никакого мнения; посмотрите, не сможете ли Вы разобраться сами! При таком подходе ученики, с одной стороны, получили бы известный материал, а с другой – был бы дан толчок их самостоятельной работе» [61, стр. 518].

Опишем некоторые приемы формирования умения содержательной оценки в процессе коллективной учебно-познавательной деятельности школьников.

Коллективный выбор эталона. Педагог предлагает учащимся выбрать наилучший образец из нескольких однородных образцов и следовать ему при выполнении задания.

Перед упражнением в написании новоизученной буквы (подготовительный класс) под руководством педагога группа учащихся пишет на доске несколько раз ту же самую букву, сопровождая письмо проговариванием способа ее написания – на какой линии писать, как закруглять и т. д.; после предварительных упражнений на доске обнаруживается 20–30 образцов одной и той же буквы, написанных учащимися; педагог обращается к детям: «Помогите, пожалуйста, выбрать из этих образцов наилучший!» Последовательно указывая то на один, то на другой образец, педагог получает ответы учащихся: «оставить» или «стереть»; на доске остаются два-три образца, которые обводятся рамками, и детям предлагается писать так же или даже лучше;

учащимся предлагается прослушать три образца выразительного чтения одного и того же стихотворения, выбрать наилучший образец и обосновать свой выбор; образцы даются в магнитофонной записи и отличаются друг от друга эмоциональностью чтения; при выборе образца учащиеся обосновывают его; затем организуется выразительное чтение упражнения в соответствии с подобранным образцом;

учащимся демонстрируются разные способы решения одного и того же примера и предлагается выбрать и обосновать более

рациональный; далее ведется упражнение по применению выбранного способа в решении разнообразных задач подобного класса;

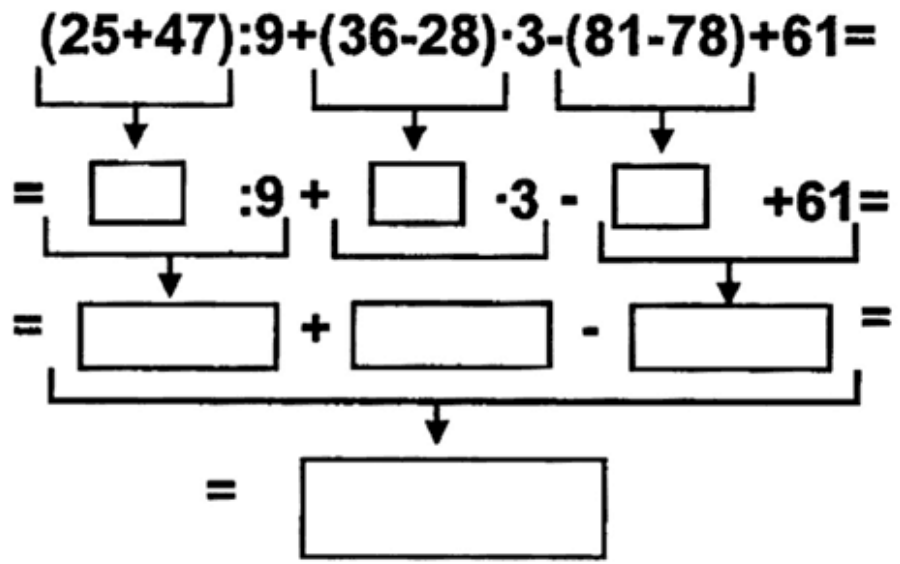
на доске написано несколько литературных выражений искаженных форм, употребляемых часто в живой разговорной речи; предлагается выбрать правильные (эталонные) формы и упражняться в их произношении.

Можно организовать и обратные процессы, когда школьникам дается эталон и предлагается выбрать из группы образцов те, которые ему соответствуют. Такие упражнения очень важно применять с целью идентификации эталона и постижения его однозначного смысла. Желательно, чтобы выбор эталона по возможности переходил в процесс его идентификации.

Коллективное выдвижение эталона. Суть этого приема заключается в следующем. Основываясь на определенном опыте школьников, перед выполнением ими задания педагог ставит задачу определить образец.

Учащиеся зачитывают стихотворение, после чего им предлагается коллективно составить схему его интонационного рисунка: определяются смысл стихотворения, главная идея и чувства, которые должны быть выражены при чтении; выделяются опорные слова и фразы, уясняется их интонационный подтекст и т. д.; после этого на доске составляется эталон – подстрочная схема выразительного чтения данного стихотворения (с помощью условных обозначений); далее организуются упражнения по выразительному чтению стихотворения в соответствии с намеченным эталоном; ведется оценка отдельных образцов чтения и усовершенствование самой схемы.

Перед тем как приступить к решению математической задачи, намечается план ее решения; может быть составлена и схема, определен ожидаемый результат; при решении сложных примеров учащиеся с помощью педагога строят логическую схему типа:



После задания написать рассказ по содержанию сюжетной картинки учащиеся коллективно намечают систему эталонов, которыми должны руководствоваться; эти эталоны, выраженные в форме требований, для наглядности могут быть записаны на доске, например: 1) придумать заголовок, отражающий суть содержания; 2) передать содержание в логической последовательности и в живой (разговорной) форме; 3) сделать неожиданную концовку; 4) подумать о читателе, которому все должно быть понятно. Такие же требования можно наметить и в отношении другого рода занятий; после завершения работы результаты оцениваются в соответствии с выдвинутыми ранее требованиями.

Становление общественного мнения. Идеалы, точки зрения, позиции, отношения, морально-этические и эстетические ценности и критерии создают особую группу эталонов и определяют общую позицию общественной деятельности человека. Процесс формирования таких эталонов у младших школьников в действительности представляет собой воспитание личности растущего человека. Принимая вместе с товарищами участие в выработке общественного мнения и общественных эталонов, младший школьник тем самым преобразует и самого себя, определяет и утверждает свою личностную позицию.

В выработке общественного мнения исключительно важное значение имеет характер руководства педагогом этим процессом: он должен быть таким, чтобы учащиеся воспринимали педагога как члена коллектива, пусть главного, более опытного, но с которым тоже можно спорить. Порой дело должно обстоять

так. Дети доказывают свою правоту педагогу, который придерживается противоположной точки зрения, опровергают его доводы, и педагог, постепенно убеждаясь в своей неправоте, сдается: «Вы убедили меня… спасибо вам за это!» Такая специальная выработка общественного мнения, преднамеренность которой не должна быть раскрыта учащимся, превращается в действенный процесс присвоения ими тех или иных норм, знаний, определения и принятия общественно значимых позиций.

Образованию общественного мнения и общественных эталонов наилучшим образом способствуют дискуссии, обсуждения, выставки. Дискуссии при их содержательной значимости приобретают в школьной жизни детей особое значение: постепенно они приучаются высказывать свое мнение, внимательно выслушивать мнение товарищей, обсуждать, спорить и обосновывать свою позицию с помощью аргументов, соблюдать этические нормы общения.

В экспериментальном обучении дискуссии и обсуждения применялись на уроках чтения и этики. На них определялись и формировались нравственно-этические и эстетические точки зрения, позиции, отношения, критерии. Опираясь на определенный материал и приобретенный опыт, на специальные нравственно-этические и эстетические задачи, взятые часто из действительной жизни детей, педагог организовывал конфликтные ситуации, порождающие в классе противоположные точки зрения, что и служило основой для острых споров. Примыкая то к одной, то к другой группе учащихся, развивающих разные точки зрения, и включаясь в дискуссию со своими «ненавязываемыми» высказываниями, учитель сначала помогал учащимся полностью определить свои точки зрения и выдвинуть в их защиту все имеющиеся у них аргументы, а затем критически проанализировать их и прийти по возможности к общему мнению. При этом педагог выдвигал доводы и против правильной позиции, которую начинают принимать учащиеся, тем самым давал им возможность отстоять истину. В экспериментальном обучении такие дискуссии организовывались на темы: «Кого можно назвать добрым», «Кого можно назвать вежливым», «Что такое грубость», «Ради чего учиться», «Ты и родители», «Ты среди малышей», «Как надо сочувствовать и сопереживать», «А что, если человек не будет трудиться», «Как можно проявлять любовь к Родине», «Растет ли в тебе герой», «Как стать храбрым», «Что такое красота» и т. д.

Дискуссии на эти темы готовились заблаговременно: учащиеся собирали материал (факты, афоризмы и поговорки),

заглядывали в словари и энциклопедии, знакомились с литературой, беседовали со старшими. Выводы, к которым дети приходили в процессе дискуссии, обогащали их жизненный опыт, становились коллективно принятым общественным мнением.

Результаты дискуссии (как и предварительно собранный материал) заносились в специальные тетради. Не надо думать, будто дискуссии о таких сложных нравственных категориях, как доброта, патриотизм, отношения между людьми, красота и т. д., приводили детей к полному научному пониманию их философского, этического и эстетического смысла. Речь идет о понимании нормативного значения этих категорий и необходимости руководствоваться ими в каждодневной жизни, учении и общении с окружающими.

Выставки работ учащихся тоже играли немаловажную роль в образовании в классе общественных эталонов. Обычно выставлялись работы всех учащихся: сказки и рассказы, сочиненные и написанные ими на уроке, образцы каллиграфического письма, геометрические чертежи, рисунки и аппликации.

У каждого школьника в классе на стенде для выставок был уголок, который он оформлял сам. Выделялись рецензенты, которым поручалось составить обзор выставки и высказать свои соображения. Коллективное обсуждение выставленных работ, с которыми знакомились все учащиеся, организовывалось на уроке. В процессе обсуждения ребята выделяли лучшие работы, обосновывали, чем они привлекали их внимание, чему они хотели бы научиться сами, и рекомендовали включить их в классную книгу «Самоцветы». Обычно обсуждение выставленных работ приводило детей к конкретизации своих суждений: «интересный рассказ» («интересная сказка»), «хороший чертеж», «оригинальное решение», «красивый почерк», «интересный рисунок» – и к усвоению способов оценки подобных работ.

Коллективная оценка. Коллективная оценка результатов учебного труда школьников велась на основе выработанных в классе эталонов. Смысл управления коллективной оценкой заключается в том, чтобы учащиеся, исходя из оптимистического, уважительного отношения к товарищу, давали ему доброжелательные критические замечания, высказывали пожелания, как улучшить работу.

Коллективная оценка результата учебного труда организовывалась по-разному. Выслушав устный ответ товарища или ознакомившись с его письменной работой, учащиеся под руководством учителя анализировали ее, высказывали свои

соображения и замечания. Обычно сперва надо было отметить положительное: что понравилось в ответе и почему, какой от ученика ожидали ответ и т. д., затем можно было давать критические замечания, советы, выражать огорчение, надежду. Чуткость, вежливость, беспристрастность, сопереживание, радость за успехи одноклассника и огорчение его неудачами, готовность прийти на помощь – все это составляло эмоционально-этический фон коллективного обсуждения результатов труда каждого. Культивирование такой атмосферы в классе положительно настраивало школьников к критическим замечаниям коллектива и обогащало содержательным смыслом их самооценочную, самокритическую деятельность. Приведем пример коллективной оценки на уроке экспериментального II класса. Она последовала после того, как педагог попросил учащихся внимательно ознакомиться с письменным сочинением товарища и высказать свои соображения и пожелания.

Педагог:

Содержание картинки, по которой Нино написала свой рассказ, вам известно. Вы ознакомились и с рассказом. Что можно сказать о нем, что вы посоветуете товарищу?

Учащиеся:

Мне нравится, как пишет Нино. Она использует образные выражения, последовательно излагает содержание…Особенно хорошо получился в рассказе финал, он такой неожиданный…

И название рассказа тоже хорошее – образное, по существу…

Но мне показалось, что Нино не использовала все детали картинки… А вот та часть картинки, что подальше видна, как зайчонок бежит со своим маленьким грибком и радуется, вовсе не второстепенная деталь, без нее картинка потеряла бы смысл…

Да, я тоже хотел это сказать…

У Нино получился хороший рассказ, но он не согласуется с содержанием картинки… Она из нее взяла какие-то внешние детали, а не суть… А нам надо было не отступать от содержания картинки.

Кроме того, мне кажется, ты неуместно употребила пословицу – это насмешка над лодырем, а в твоем рассказе лодырем оказывается заяц-отец, который нашел преогромный гриб…

Я бы посоветовал тебе больше думать о построении предложений. В твоем рассказе я заметил 2–3 неправильных предложения.

Педагог:

– А что скажет Нино?

Ученица:

– Я благодарна всем за замечания. Я тоже заметила в рассказе некоторые недостатки. Не нравится мне и мой почерк. Думаю, будет лучше, если я заново напишу рассказ по этой картинке и попытаюсь учесть все замечания. С одним только я не согласна: я ведь специально написала такие неправильные предложения, чтобы показать, как говорит зайчиха…

Педагог. *Ну хорошо. Мы попытаемся найти возможность и еще раз обсудить твой рассказ.*

Коллективно оценивались работы учащихся или по их собственному желанию, или по предложению педагога. Иногда заранее договаривались, кто когда хочет «выйти» на оценку. Повторные оценки основывались на предыдущих, в результате чего определялось, как продвинулся школьник в той или иной области знаний, умений и навыков. Одним из приемов коллективной оценки служил так называемый опрос товарища одноклассниками. Ученик, добровольно высказав желание быть опрошенным по пройденному материалу, сам согласовывал день своего опроса, т. е. имел возможность хорошо к нему подготовиться. Остальным поручалось составить по тому же материалу вопросы, задачи, задания, и как можно «посложнее», чтобы предложить их на уроке товарищу. Педагог направлял содержательную сторону опроса и этику отношений между учащимися.

Обычно опрос организовывался так: каждый школьник мог дать вопрос, задачу или задание опрашиваемому; если последний не справлялся с ними, давал неполный, неточный, неправильный ответ, то задавший вопрос (задачу, задание) должен был сам разъяснять его. Завершался опрос общей коллективной оценкой: что знает, умеет и чему еще должен научиться опрашиваемый школьник. Применялся и обратный вариант этого приема, когда один школьник задавал вопросы (вместо педагога) всем товарищам и комментировал ответы. Часто такие опросы учащихся носили импровизированный характер. Атмосфера сердечности, доверия, оптимистической критики подкрепляла желание каждого школьника быть опрошенным. Результаты опроса и содержательной оценки стимулировали его к самосовершенствованию, саморазвитию и самообразованию. Доверие школьника к таким опросам объяснялось и тем, что за ними не следовали отрицательные реакции и санкции близких ему людей.

3. Формирование оценочного компонента в самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьника. Опорой формирования самооценки у школьников являются оценочная деятельность педагога и коллективные

содержательные оценки. Овладев определенными эталонами, способами оперирования ими, присвоив образцы оценочных суждений и опыт содержательной оценки в отношении работ товарищей, школьник активно включал оценочный компонент в свою самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Этому способствовали также и некоторые специальные методические приемы.

Время от времени тот или иной школьник выступал в классе с анализом своих знаний, умений и навыков в той или иной области и определял свои ближайшие планы, задачи, намерения, направленные на самосовершенствование. Школьник приучался к содержательному и критическому отношению к самому себе, к реальному планированию своего продвижения в учении, что означало его уверенность в своих силах. Самооценочные суждения школьников носили следующее содержание (записаны на уроках в экспериментальных II–III классах).

«Буду говорить о своей устной речи. Я сама заметила, и вы тоже говорили мне недавно, что у меня плохая дикция! Я говорю быстро, неразборчиво, глотаю звуки, слова мои становятся какими-то мятыми, скомканными, нечеткими. Поэтому, наверное, тот, кто со мной беседует, часто переспрашивает: „Что ты сказала?“ И мне приходится медленно и разборчиво повторять сказанное. Это меня огорчает, заставляет нервничать… Даже поссорилась однажды с бабушкой, обвинив ее, что не слушает меня внимательно. Вот я и решила упражнять себя. Я должна говорить медленно, выговаривать каждое слово, каждый звук отчетливо… Я буду всматриваться в своего собеседника, как он меня понимает. Если часто будут меня переспрашивать, заставлять повторять, значит, я еще не добилась своего. Вот такие у меня намерения совершенствовать свою устную речь».

«Вы много раз критиковали мои письменные сочинения. Теперь я приучился к тому, что сначала обдумываю, что и как написать, а затем приступаю к письму. Проявляю осторожность при подборе слов и построении предложений. Я обрадовался, когда вы на недавнем обсуждении одного моего сочинения отметили, что я пишу лучше и научился более образно выражать мысли. Однако моим основным недостатком все же остается то, что я часто забываю о читателе, пишу только для себя. Поэтому и получается, что мои сочинения мне хорошо понятны, но их плохо понимают другие… Стараюсь преодолеть этот недостаток. Дома уже несколько раз делал так, как мы в классе научились: брал какой-нибудь юмористический рисунок из „Веселых картинок“, описывал его содержание в форме юморески и давал читать папе или маме. Если на их лицах появлялась улыбка, значит, у меня

юмореска получилась. Если же нет, то начинал расспрашивать, что они не поняли, почему моя юмореска им не понравилась…»

«При решении математических задач и примеров я часто затрудняюсь, допускаю ошибки, путаюсь. Из-за того, что не могу получить правильный ответ, начинаю нервничать. Причины моих трудностей я понял, когда вы оценивали мое решение задачи у доски: это спешка, невнимательность и слабые навыки вычисления. Математика любит точность, а у меня не хватает терпения проверить, проконтролировать. Недавно в классе нам было задано написать сочинение, заглавием которого должна была быть народная поговорка – „Семь раз отмерь, один раз отрежь“. Я там написал о своих математических неудачах. Эта поговорка мне очень понравилась. Я ее написал на плотной бумаге, оформил красиво и каждый раз, приступая к решению задач и примеров, кладу перед собой, чтобы всегда помнить, быть внимательным и осторожным».

В экспериментальном обучении применялся и такой вид самооценочных суждений, когда школьник анализировал свою письменную работу или устный ответ на уроке. Здесь главное было объективировать школьнику процесс своего повседневного продвижения. Обычно педагог обращался к тому или иному ученику с просьбой сообщить, доволен ли он сам своей работой (своим устным ответом) и почему. Вот несколько записей таких самооценок.

Подготовительный класс, письмо букв: «Я написал букву т 12 раз. Из них по образцу получилось 5. Остальные получились кривые. Я хочу еще поупражняться».

класс, чтение стихотворения: «Я не совсем доволен. Наизусть стихотворение я знаю, но не могу прочесть выразительно, как-то скучно читаю».

класс, анализ устного ответа и решения задачи на доске по математике (школьник отвечает на вопрос педагога: «Как ты думаешь, что могло понравиться мне и в чем я могла тебя упрекнуть?»): «Я не знаю, буду ли прав, но думаю, вам могло понравиться, как я решил задачу. Я попытался найти короткий и простой путь ее решения. Но вам не могло понравиться, как я начертил эти геометрические фигуры – они не соответствуют данным… Еще я неточно объяснил, что такое луч, прямая, отрезок… А мы ведь это учили давно».

класс, анализ сочинения с применением группы синтагм: «Сперва я прочту свой рассказ, а затем выскажусь (читает)… Наверное, все заметили, какой неудачный рассказ у меня получился сегодня. Синтагмы я правильно применил, я понимаю значение каждой. Но получились отдельные предложения, которые

не создают целостное содержание. Каллиграфию, думаю, чуть-чуть исправил. Обнаружил только три ошибки, которые мог не допустить. Думаю, рассказ надо написать заново. Это я сделаю дома и, если вы разрешите, запишу в этой же тетради».

В экспериментальном обучении было принято исправлять свои ошибки сразу после завершения письменной работы: учащиеся просматривали свою работу, искали ошибки и исправляли их, т. е. подчеркивали те места, где были допущены ошибки, а правильную форму писали сверху или же на полях и в конце страницы. Ученики, сидящие рядом, могли прийти друг другу на помощь. Замеченные и исправленные ошибки педагог уже не принимал за ошибки.

Регулирующая функция оценочного компонента в учебно-познавательной деятельности усиливалась в таких условиях, когда школьникам предлагалось выполнять действия, проговаривая про себя, что и как делать. Такое требование учащимся предъявлялось в основном в подготовительном и I классах, а в дальнейшем – при овладении новым материалом, новыми действиями, умениями и навыками. Так, в подготовительном классе учащиеся при письме букв шепотом проговаривали, как и какие действия выполняют, и одновременно выполняли эти действия: «Начинаю писать с верхней линии… закругляю головку вправо… провожу прямую линию до основной линии…» и т. д. Так же поступали они при материализованных действиях структурного анализа слова, выполнении математических операций и т. д.

Использовались приемы предварительного построения модели действия. Например: перед написанием русских слов учащиеся сначала строили их графическую схему. При упражнении в овладении орфографическими навыками второклассникам предлагалось сперва построить условную модель продиктованного предложения, а затем написать его.

Учебно-познавательная деятельность школьника с учетом регулирующей функции оценочного компонента моделируется в экспериментальных учебниках и учебно-дидактических материалах. Выполняя задания и упражнения по ним, школьники одновременно имеют ориентиры деятельности, эталоны для ее корректирования и поэтапной оценки результата. Так, в рабочих тетрадях для подготовительного класса школьнику дается образец написания как той или иной буквы, так и ее стигмографических форм, которые расположены вдоль линии письма на таком расстоянии, чтобы между ними школьник мог вписать букву 3–4 раза; стигмографические образцы помогают

школьнику не упускать из виду эталон, восстанавливать правильное направление письма, соотносить результат своего письма с эталоном.

Организация разнообразных учебно-познавательных задач в учебно-дидактических материалах для подготовительного и I–III классов помогает школьнику вести контроль и оценку правильности выполняемых действий или всей деятельности: это кроссворды и ребусы, схемы по структурному анализу слова и идентификации в них одинаковых букв, выбор правильного образца из данной группы образцов и т. д.

Мы попытались описать характер основного направления процесса формирования умения содержательной оценки в экспериментальном обучении. Хотя описанные выше приемы группировались по определенным признакам, однако надо заметить, что большинство из них следует расценивать как конкретные подступы к формированию у школьников целостной учебно-познавательной деятельности с сильным оценочным компонентом, действующим в качестве регулятора этой деятельности. Этот компонент так вплетается в учебно-познавательную деятельность школьника, что порой его трудно рассматривать в отрыве от таких умений, как построение плана деятельности, контролирование, предотвращение искажения деятельности и ее результата, объективирование предмета оценки и т. д.

Формирование оценочного компонента положительно отразилось на становлении у школьников умений контроля и самоконтроля. Для анализа особенностей умения контроля и самоконтроля воспользуемся табл. 4. Методику проведения экспериментальной проверки мы уже описали выше (гл. 1; 4).

Во всех трех вариантах инструкций учащиеся экспериментальных классов, в отличие от своих сверстников из контрольных, проявляют достаточно высокий и стабильный уровень контроля и оценки. Сильная регулирующая способность оценочного компонента направляет учебно-познавательную деятельность школьника экспериментального класса, делая ее подлинно самостоятельной. Кроме того, по данным табл. 4 можно судить в определенном смысле и о влиянии обучения в целом, и его оценочной основы в частности, на воспитание и формирование личности школьника. Ученик экспериментального класса склонен переосмысливать ситуацию, критически относиться к внешним ее признакам, не поддается авторитарному влиянию, ставит перед собой задачу и доводит ее решение до конца.

Устойчивость контроля, самоконтроля, самооценки учащиеся

экспериментального класса проявляли и в другом опыте, когда за диктант им выставлялось на два балла выше или ниже полагаемого (см. методику проведения опытов в гл. 1; 4). Результаты этого опыта подтвердили сделанные выше выводы о сильных регулирующих свойствах оценочного компонента в учебно-познавательной деятельности учащихся экспериментальных классов (ср. в табл. 5 количество допущенных и исправленных самими учащимися ошибок). Выявлено также, что младшие школьники способны критически рассматривать содержательный смысл выставленной педагогом отметки и объективно оценивать отметкой же свою работу – повысить или снизить ее (62,5 % учащихся в экспериментальном классе взамен 48,3 % в контрольном).

Таблица 5

Классы	К-во допущенных ошибок в среднем на одного ученика	Из них подметили сами учащиеся (в %)
Эксп. III	3,7	49
Контр.III	7,6	

В порядке общего вывода можно отметить следующее: содержательная оценка входит в учебно-познавательную деятельность школьника как внутрирегулирующая функция, способствуя одновременно стимулированию этой деятельности, осуществляемой на фоне доверительных отношений учителя и учеников, веры детей в свои силы, стремления к дальнейшему продвижению в учении и самосовершенствовании. Именно поэтому она не может искажать, фрустрировать учебно-познавательную деятельность, ее мотивационное значение.

Структура и построение уроков

Урок как одну из основных форм организации учебно-воспитательной работы в школе мы рассматриваем в соответствии с общим направлением и принципами экспериментального обучения. Уроки нами мыслятся не как самостоятельные единицы непрерывного процесса обучения, а как его части, отрезки, ступеньки, ведущие школьников к общему развитию и присвоению ими знаний, умений и навыков. Уроки рассматриваются нами также как ведущие формы организации и направления школьной и внешкольной жизни учащихся.

Основная задача каждого урока, по нашему мнению, заключается в том, чтобы на основе конкретного учебного материала, способов обучения и содержания общения педагога с детьми способствовать возникновению и непрерывному развитию в каждом из них жажды знаний, познавательного интереса, веры в свои силы, радости общения с педагогом и товарищами, стремления к самостоятельной и коллективной познавательной деятельности.

Реорганизация урока в экспериментальном обучении прошла определенные стадии. Уже в начале эксперимента обнаружился факт быстрого продвижения учащихся в учении. Это дало нам возможность, начиная с 1966 г., ввести во всех экспериментальных начальных классах 35-минутные уроки. В дальнейшем (с 1967/68 учебного года), по мере совершенствования экспериментальной системы обучения, была предпринята попытка введения в нескольких классах 5-дневной учебной недели, что и повлекло за собой сокращение количества часов в течение недели и перестройку учебного плана для экспериментальных классов.

С 1969/70 учебного года во многих школах Грузии были введены подготовительные классы для 6-леток. Этому предшествовали четырехлетние эксперименты, проводимые лабораторией экспериментальной дидактики и сектором дошкольного воспитания по обучению 6-леток в школе и детском саду. Это новшество вызвало последующую перестройку учебного плана, основанного на 5-дневной учебной неделе и 35-минутных уроках.

В каком же объеме сокращается учебное время по этому плану по сравнению с действующим? Как расходуется оставшееся время в экспериментальных классах?

Количество учебных дней за четыре года обучения

в экспериментальных классах составляет 695 вместо 834 по обычному учебному плану. Количество же уроков за этот период – 3235 вместо 3581.

Учебный план экспериментальных начальных классов, основанный на 5-дневной учебной неделе и 35-минутных уроках

№ п/п	Название учебных предметов	Классы				Всего учебных часов в неделю
		Подготовительные	I	II	III	
1	Родной язык	6	8	8	8	30
2	Русский язык	3	4	5	5	17
3	Математика	3	5	5	5	18
4	Природоведение	–	–	1	1	2
5	Музыка	2	1	1	1	5
6	Изобразительное искусство	2	1	1	1	5
7	Труд	2	1	1	1	5
8	Физическая культура	2	2	2	2	8
9	Этика	–	1	1	1	3
	Всего	20	23	25	25	93

Если разницу учебного времени перевести в минуты, то получится, что в экспериментальных классах на уроки расходуется на 47 920 мин меньше, чем в обычных классах. (Это составляет приблизительно 800 астрономических часов. Они складываются из количества сокращенных по плану уроков (15 570 мин) и из 40 или 50 минут, которые ежедневно остаются за счет проведения 35-минутных уроков взамен 45-минутных (32 350 мин). Это составляет резерв времени, за счет которого в начальных классах увеличиваются перемены между уроками – дополнительно 25–30 мин каждый день. Часть времени – до двух астрономических часов в неделю – отводится внеклассной работе (художественная самодеятельность, кружковая работа, выпуск

стенных газет, коллективный просмотр кинофильмов, чтение сказок, посещение детских садов и т. д.). Благодаря остающемуся времени (около двух астрономических часов) создается возможность отпускать учащихся из школы ежедневно в среднем на 10–15 мин раньше.)

Структура и методика организации урока в экспериментальном обучении складывались, таким образом, в условиях 5-дневной учебной недели, 35-минутных уроков, сокращенного учебного плана и расширенного содержания учебных программ. Эти условия привели нас к необходимости, во-первых, взять каждый урок на учет, четко определить цель и ожидаемый результат каждого из них, во-вторых, оптимизировать учебно-познавательную деятельность учащихся на уроке. Рассмотрим особенности организации уроков в экспериментальном обучении.

1. Тематическое планирование уроков. В первой фазе эксперимента учителям предлагается тематический план уроков по тому или иному учебному предмету. Это было в основном условное распределение учебного материала по урокам на весь учебный год. Тематический план давал ориентацию учителям относительно того, каким темпом проходить учебный материал, на формулирование и развитие каких знаний, умений и навыков обратить внимание в связи с прохождением данного учебного материала, как учитывать результаты урока.

В конце каждого учебного года в тематические планы учителя вносили поправки, с учетом возможности осуществления намеченного и реальных результатов. В течение 10–15-летней работы тематические планы постоянно совершенствовались и уточнялись. Одновременно стало ясно, насколько необходимо педагогам иметь, кроме программ, учебников, дидактических материалов и методических рекомендаций, конкретный и реальный ориентир продвижения класса в виде тематического плана уроков на весь учебный год. Во-первых, план определяет содержание каждого урока и результат, который нужно достичь на том или ином этапе обучения при работе по рекомендованной методике. Обобщение длительного экспериментального опыта дало нам возможность наметить такие гарантийные (эталонные) результаты и тем самым установить оптимальный темп обучения. Во-вторых, тематический план служит учителям опорой для творческих поисков путей достижения более высоких результатов в формировании у учащихся знаний, способов учебной деятельности, мотивов, морально-этических качеств и личностных позиций. В своей творческой деятельности, таким образом, учителя экспериментальных классов исходили, с одной

стороны, из методического направления, имеющего научное обоснование, с другой – из коллективного творческого опыта десятков своих коллег, результаты которого частично обобщались в тематическом планировании уроков. Им не приходилось заново открывать тот или иной педагогический прием, метод, форму воздействия, способ организации учебного материала и познавательной деятельности школьников. Такие случаи были сведены до минимума. Педагогический поиск они вели в направлении детальной разработки рекомендованной методики, находя все более и более эффективные пути обучения и реализации его воспитательной функций.

Энтузиазм многих учителей, усиливающийся по мере «вхождения» их в суть обучения на содержательно-оценочной основе и накопления определенного опыта, можно объяснить не только их стремлением преодолеть некоторые закосневшие педагогические взгляды, ставшие подводными камнями в учебно-воспитательном процессе, но и тем, что предложенная методическая направленность стимулировала их творческий поиск, давала им возможность находить новые пути в решении множества частных задач. Учителя, включенные в экспериментальное обучение, преобразовывались в творцов нового опыта, новой методической системы. Разумеется, всему этому способствовал не только тематический план, но и методические рекомендации, экспериментальные программы, учебники и учебно-дидактические материалы, курсы переподготовки учителей экспериментальных классов, научно-практические конференции. Частый обмен опытом предотвращал учителей от пути «проб и ошибок».

Тематический план уроков строился в соответствии с общей дидактической целью обучения по данному учебному предмету и основными автономно-целостными учебными единицами программы. Каждый урок составлял не завершенную, автономно-замкнутую единицу процесса обучения, а форму, через которую проходили непрерывные потоки педагогически организованной многообразной действительности, которая побуждала детей к познавательной деятельности и таким образом преобразовывала их самих. Эти потоки, составляющие содержание обучения и воспитания, имели свое начало, развитие и завершение, длившееся в определенном отрезке времени, причем, когда одни начинались, другие в то время могли находиться в стадии развития или завершения. Поэтому каждый отдельный урок в экспериментальном обучении имел смысл постольку, поскольку он представлял собой необходимое звено в системе уроков и процесса обучения в целом. Отдельные дидактические задачи

развертывались внутри нескольких уроков, придавая им тем самым специфические особенности, многообразие и многоплановость. Именно в этом смысле можно говорить о тематическом содержании уроков и о тематическом их планировании.

№ урока	Календарное время проведения урока	Дидактические цели и задачи	Учебный материал	Ориентировочное время в мин.	Оценка содержания и результатов урока
1	2	3	4	5	6

В первой графе давалась порядковая нумерация верх уроков, подлежащих проведению по тому или иному предмету в течение учебного года. В тематических планах родного и русского языков, а также математики на каждую учебную четверть без планирования оставлялись 3–5 уроков (учителя их могли бы использовать для повторения, углубления, закрепления, повторного объяснения той или иной темы по своему усмотрению). Вторая графа – «Календарное время проведения урока» – заполнялась самими педагогами, в зависимости от школьного расписания уроков, а также реальных условий они заранее вносили в эту графу конкретные даты проведения уроков. Третья и четвертая графы составляли суть тематического плана: здесь отражалось возможное продвижение классов в общем развитии, присвоении знаний, умений и навыков.

В пятой графе – «Ориентировочное время, в мин.» – указывалось примерное распределение урочного времени на разрешение той или иной дидактической задачи. Такое распределение времени предостерегало педагога от увлечения одной дидактической задачей в ущерб другим. В шестую графу – «Оценка содержания и результатов урока» – педагог вносил свои замечания о дозировке учебного материала в связи с каждым

проведенным уроком.

2. Структура уроков. Кроме тематических планов, учителям рекомендовались также структурные схемы уроков. Схемы по тому или другому предмету имели свои особенности. Своеобразными были и уроки по обучению грамоте, по чтению и письму. Однако все они включали в себя те компоненты, которые исходили из общего направления экспериментального обучения на содержательно-оценочной основе. Такими общими компонентами были:

постановка перед учащимися учебно-познавательных задач урока, т. е. возбуждение у школьников интереса и мотивов к самостоятельной и коллективной учебно-познавательной деятельности, к знаниям (этот компонент обычно предварял последующий ход урока);

организация и управление процессом присвоения школьниками учебного материала, развития у них умений и формирования навыков (этот компонент основной в структуре урока; от разнообразия дидактических целей и задач, составляющих суть этого компонента, зависит и многоплановость урока в целом);

содержательно-оценочная деятельность учителя и учащихся, носящая индивидуальный и коллективный характер и сопровождавшая процесс разрешения учебно-познавательной задачи;

подведение итогов урока в соответствии с поставленными учебно-познавательными задачами, выдвижение школьниками задач по совершенствованию собственных знаний, умений и навыков.

В экспериментальном обучении предусмотрено постоянное продвижение учащихся вперед в присвоении ими новых знаний. С помощью методической организации учебного материала повторение было включено в процесс усвоения нового. Повторению узлового материала, закреплению особо важных знаний при необходимости посвящались специальные уроки.

Так, в связи с материалом по чтению был установлен следующий порядок. В зависимости от сложности текстов и возможности достижения с их помощью той или иной дидактической цели и задачи материал по чтению планировался на одном, двух или трех уроках. Одновременно происходила смена дидактических целей и задач. Например, если данное стихотворение на первом уроке изучалось с целью обогащения лексики, постижения его эстетического и морально-этического смысла, то на втором уроке происходила работа по формированию навыков выразительного чтения; или же, если данный рассказ на первом

уроке служил формированию навыка чтения и обогащению лексики, то на втором уроке велась работа над его художественной стороной и морально-этическим смыслом, а на третьем – над передачей краткого содержания (устно или письменно). Учащимся постоянно предлагалось предварительно и самостоятельно познакомиться дома с новым материалом, подлежащим изучению на последующем уроке, например: «На следующем уроке мы начнем изучать новое стихотворение (указывалось название). Наверное, многие из вас захотят заранее его прочитать или даже выучить наизусть. Это было бы хорошо!» Так как педагог постоянно поощрял предварительное знакомство с текстом (порой и с математическим материалом), то почти все дети приходили в класс с определенной готовностью, установкой на новое, что и позволяло начинать урок с усвоения новых знаний.

В схемах уроков не находит отражение такой традиционный компонент, как исправление допущенных ошибок в письменных работах. Здесь применялись способы самостоятельного обнаружения и исправления школьниками допущенных при письме ошибок на том же уроке. Учитель, исправляя письменные работы и находя не замеченные учащимися ошибки, выписывал их, анализировал причины возникновения и их значение для дальнейшего продвижения школьников в усвоении учебного материала. В зависимости от результатов такого анализа намечались пути искоренения ошибок. Если ошибки были механические, то учащихся, допустивших их, просто предупреждали быть впредь более внимательными. Ошибки могли быть связаны с тем, что соответствующий материал учащиеся еще не проходили; в таком случае учитель учитывал их на будущее. Часть ошибок можно было устранить и предупредить в повседневной работе с детьми. Во всех этих случаях учащиеся получали соответствующие рекомендации учителя в письменном виде, но не занимались специально «исправлением ошибок» на уроке.

Однако если оказывалось, что в классе допущено много ошибок, могущих задержать дальнейшее продвижение детей в учении, то в таких случаях принимались следующие методические меры: на основе этих ошибок, разделив их на несколько типичных групп, учитель строил специальные упражнения и формулировал соответствующие учебно-познавательные задачи. Эти упражнения выполнялись на отдельном уроке, с соблюдением перечисленных выше его компонентов.

В структуре уроков компонент опроса, имеющий ведущее значение для традиционных уроков, тоже не нашел своего места.

Разумеется, это не означает, что в экспериментальном обучении умаляется важность выявления знаний учащихся. Тут главное заключается в изменении мотивационной роли опроса как компонента урока. В экспериментальном обучении суть выявления уровня знаний, умений и навыков мы видим в том, чтобы в этом же процессе, с одной стороны, усовершенствовать эти же самые знания, умения и навыки, с другой – помочь школьнику обнаружить в них пробелы, недостатки и преодолеть их. В условиях такой мотивации процесс выявления знаний, умений и навыков приобретает форму деловых отношений между педагогом и учащимися, форму анализа и самоанализа, критики и самокритики, оценки и самооценки. Выявление уровня знаний, умений и навыков школьников в экспериментальном обучении происходило как в процессе работы над новым материалом, так и при решении разных упражнений и задач, выполнении письменных работ, при применении знаний в разных условиях, в повседневных наблюдениях учителя за ходом учебно-познавательной деятельности учащихся и т. д. Основной компонент урока – организация и управление процессом присвоения школьниками учебного материала – заключал в себе и задачу выявления качества присвоенных учащимися знаний (в таких случаях ставились такие учебные задачи: «Чему я научился?», «Есть ли пробелы в моих знаниях? Как их восполнить?» «Что я знаю и чего не знаю?» и т. д.).

Приводим полную стенографическую запись, по которой можно проследить некоторые особенности построения и хода уроков в экспериментальном обучении, а также характер отношений педагога с учащимися.

III класс

Урок чтения и развития речи (Урок ведет учительница экспериментального класса Н. Амонашвили)

1. Подготовка класса к занятию; возбуждение познавательного интереса.

На партах у каждого ученика лежат: «Накадули» («Ручеек») – экспериментальная книга для чтения, «Упражнения для развития речи», «Упражнения по грузинскому языку».

Учительница:

– Здравствуйте, ребята!.. Садитесь!.. Прочтите, пожалуйста, какие задачи будете решать на уроке!..

На доске написаны учебно-познавательные задачи.

Чем мы будем заняты на уроке?

«Май» или «Наступила весна»? Выберем стихотворение

для заучивания.

Что такое частица? Попытаемся понять значение частицы.

Как научиться говорить связно и интересно? Будем составлять рассказ и научимся говорить плавно и эмоционально.

Чему мы научились на уроке? Какой получился урок?

Каковы наши планы на завтра?

Ход урока

Учащиеся читают про себя. Затем учительница просит одного ученика прочесть учебные задачи вслух.

Учительница:

– Как вы думаете, успеем ли мы сделать все это на уроке?

Учащиеся:

– Успеем!.. Если только не будем терять время…

Учительница:

– Правильно, не надо терять время!.. Кроме того, вы же любите, когда урок получается красивым и интересным! Так давайте вместе творить такой урок!

Выбор стихотворения для заучивания.

***Учительница** (продолжает):*

– Начнем с первой задачи. Вам надо выбрать стихотворение для заучивания. Автор стихотворения «Май» – Колау Надирадзе, а стихотворения «Наступила весна» – Ладо Асатиани. Найдите эти стихотворения в ваших учебниках, прочтите внимательно и подумайте: какое из них вам бы хотелось выучить наизусть?

Учащиеся раскрывают учебники и внимательно читают стихотворения.

Учительница:

– А теперь поговорим, какое из этих двух стихотворений заслуживает того, чтобы его выучить наизусть?

Ученик:

– Я думаю, оба стихотворения очень хорошие. Мне трудно выбрать одно из них.

Учительница:

– Но все же?

Ученица:

– Мне больше понравилось стихотворение «Май». В нем такие красивые образы! Вот например! (Читает.)

Другая ученица:

– В стихотворении Ладо Асатиани тоже много поэтических образов! (Читает.)

Ученик:

– Мне больше нравится стихотворение Ладо Асатиани. Читается свободно, легко…

***Другой ученик** (прерывает первого):*

– «Май» тоже свободно и легко читается.

Ученица:

– А нельзя ли прочесть вслух оба стихотворения и послушать, как они звучат?

Учительница:

– Давайте так и сделаем!

Ученица:

– Пусть прочтет Нуну или Саломе… Они обе умеют читать выразительно.

Ученик:

– Нукри тоже умеет читать выразительно.

Учительница:

– На этот раз попросим Саломе прочесть оба стихотворения…

Саломе:

– Но мне больше нравится стихотворение Ладо Асатиани «Наступила весна»!

Ученик:

– Тогда стихотворение «Май» пусть прочтет Нукри. Ему нравится это стихотворение.

Учительница:

– Согласна!

Саломе читает стихотворение «Наступила весна». Затем Нукри читает стихотворение «Май».

Учительница:

– Ну, что скажете?

Учащиеся:

– Оба стихотворения нравятся.

Ученица:

– Если выбирать, то я все же предпочитаю «Наступила весна». Не могу сказать почему. Чувствую, что это больше нравится. Здесь поэт как будто ласкает природу, радуется появлению бабочек, цветов, ласточек. Природа пробуждается как будто в самой душе поэта. А в стихотворении «Май» дается очень хорошее описание картин весны, но нет такого отношения.

Ученик:

– То, что сказала Мзия, может быть, и верно. Но в стихотворении «Май» поэт прибегает к другой форме – он олицетворяет май, который разгуливает повсюду и в разные цвета раскрашивает горы и поля, заставляет птичек петь песни, даже у детей от его ласки начинают виться волосы…

Другой ученик:

– Очень многое зависит от того, как будешь читать то или другое стихотворение. Я лично собирался выбрать стихотворение «Наступила весна», но когда услышал,

как выразительно прочли эти стихотворения Саломе и Нукри, растерялся…

Учительница:

– Ну что же делать, не будете же учить оба стихотворения?..

Учащиеся:

– А что, нельзя?.. А почему бы и нет, если нам нравятся оба?

Ученик: *(обращается и учительнице):*

– Вы же каждому из нас предлагаете выбирать одно из двух стихотворений. Не будем же все мы одно и то же учить? Пусть кому какое стихотворение больше нравится, то и выучит наизусть…

Ученица:

– А нельзя ли подумать и дома?

Учительница:

– Конечно, можно! Раз мы не можем прийти к единому выбору, то пусть будет по-вашему, выучите то, которое вам больше нравится.

Ученица:

– Я выучу оба стихотворения… Может быть, не к завтрашнему дню, но обязательно выучу.

Ученик:

– Я тоже! Оба стихотворения хороши.

Ученица:

– Их можно читать по-разному: «Май» – бойко, выражая удивление; он властвует, разгуливает повсюду и творит чудеса. «Наступила весна» нужно читать, выражая восхищение красотой пробуждения природы.

Ученик:

– Мне тоже нравятся оба стихотворения, и постараюсь назавтра выучить наизусть и то, и другое.

Учительница:

– Почему назавтра? Следующий урок чтения у нас будет послезавтра, так что у вас есть время. Учащиеся выражают радость, что есть возможность хорошо выучить стихотворения наизусть.

Учительница:

– Таким образом, выбор стихотворения я оставляю за вами. Можете закрыть учебники.

3. Постижение сущности частицы как части речи.

Учительница:

– Перейдем к другой задаче нашего урока. Прочтите эту задачу про себя! (Учащиеся читают.) А теперь раскройте «Упражнения по языку» на 93-й странице… Сначала про себя прочтите определение частицы, которое дается в рамке! (Учащиеся читают.)

Давайте прочтем вслух, что такое частица, и попытаемся осмыслить это определение.

Ученик читает вслух определение частицы.

Учительница:

– Что вам непонятно в этом определении?

Ученица:

– Что значит, «не имеющие самостоятельного значения»?

Учительница:

– Это значит, что слова, группа звуков или отдельный звук, составляющие эту часть речи, приобретают смысл только в связи со словами и предложениями. Но чтобы это хорошо понять, попытайтесь выполнить задание, которое дается под определением.

Учащиеся выполняют задание: найти в данных группах слов частицы и записать их в столбик в выделенном для этого месте в «Упражнениях».

Учительница:

– А теперь сравните, пожалуйста, то, что вы выписали, с тем, что на доске. Если вы правильно выполнили задание, то должны были получить в столбике вот эти частицы.

Показывает столбик на доске, до этого прикрытой занавеской. Учащиеся сравнивают. Выясняется, что некоторые причислили к частицам и другие слова.

Учительница:

– Можете ли вы сами объяснить, почему эти слова не являются частицами?

Учащиеся обсуждают каждую свою ошибку и находят, что к частицам они приписали слова, относящиеся к другим частям речи, – междометия и прилагательные.

Учительница:

– Сегодня на этом закончим работу над частицами, но, конечно, дело этим не исчерпывается. Советую вам самим выполнить задание на 94-й странице учебника. Это вам поможет понять, как та или иная частица меняет смысл предложения. Отложите, пожалуйста, в сторону сборник упражнений и приготовьтесь к следующей задаче нашего урока!

4. Составление устных рассказов.

Учащиеся раскрывают «Упражнения по развитию речи», выражают радость по поводу упражнения № 68.

Учительница:

– Я вижу, вы рады такому упражнению. Почему?

Учащиеся:

– Хорошо фантазировать… Такие упражнения интересны…

Ученица:

– Когда мы читаем наши рассказы, получается вроде литературного утренника.

Учительница:

– Давайте сперва определим условия, которых будете придерживаться при устном чтении своих рассказов.

***Учащиеся** (в отдельности):*

– Говорить коротко и ясно… В течение одной минуты успеть рассказать все… Говорить выразительно… Эмоционально…

Учительница:

– Так, даю вам две минуты на размышление и обдумывание рассказов.

Учащиеся принялись за упражнение, которое требует от них построения рассказа по данному заглавию, началу и концу:

«Пеняй на себя»

Эй, вы, жалкие трусишки, берите пример с меня! – гордо закричали…

Спасибо!

Некоторые учащиеся на листках записывают свой рассказ.

Учительница:

– Кто хочет прочитать нам свой рассказ?

Ученик:

– Пусть сперва Сандро выйдет. У него всегда хорошо получается.

Сандро:

– Нет-нет… На этот раз я не смог придумать что-нибудь интересное.

Учительница:

– Кто же хочет?

Ученица:

Можно я попробую?

Учительница:

– Ну, конечно же, Мака! Выходи!

Ученик:

– Я тоже хочу!

Учительница:

– Выходи, Отар!

Другая ученица:

– Тогда я тоже прочту!

Учительница:

– Иди, Магда!.. Послушаем их, а потом обсудим. Начинай, Мака!

Мака (держит в руках раскрытую книгу «Упражнений» и имитирует чтение по книге):

«Пеняй на себя»

Эй, вы, жалкие трусишки, берите пример с меня! – гордо закричал он и поднялся.

У всех маленькие, как зерно горошка, сердечки замерли от испуга.

Не надо!.. Не смей! – пищали они. – Родители же запретили нам стоять на краю!..

А я не только на краю этой развалины буду стоять… Сейчас вы увидите! – он раскрыл свои маленькие крылышки, каждое с тремя перьями, и взмахнул ими.

Ой! – с ужасом ахнули сестренки и закрыли глаза.

Ой! – удивилась лисичка, дремлющая до сих пор в тени кустарника: – Что это?! Завтрак! Кто мне его послал?

Она разом проглотила птенчика, подняла голову вверх и проговорила: «Как хорошо, что есть на свете такие глупые. Умножай их! И спасибо тебе!»

Мака читала эмоционально, выразительно и плавно. Учащиеся аплодируют.

Учительница:

– Значит, вам понравился рассказ Маки?

Учащиеся:

– Хороший рассказ… Содержательный… Поучительный… Читала выразительно.

Учительница:

– Так поблагодарим Маку за интересный рассказ… А теперь послушаем Отара!

***Отар** (имитирует чтение по книге):*

«Пеняй на себя»

Эй, вы, жалкие трусишки, берите пример с меня! – гордо закричал я и приготовился перепрыгнуть через речку.

Оставь шутки, петушок! – рассердились девочки.

Но я хотел доказать им, какой я смелый и ловкий. Почему мне тогда показалось, что я действительно такой? Не знаю. Я приготовился.

Отойдите в сторону, не мешайте! – кричал я и не хотел слышать, как они уговаривали меня остановиться.

Я побежал еще быстрее.

Пеняй на себя! – закричал мне кто-то вслед. Но я уже был в воздухе над рекой… А через секунду – в студеной речной воде.

Я дрожал, и они смеялись. Я не злился. Только хотел восстановить голос той девочки, которая закричала мне вслед: «Пеняй на себя!» Кто же она? Надо тогда подойти к ней и сказать: «Спасибо тебе!»

Отар тоже читает эмоционально и выразительно, заслуживает аплодисменты.

Ученик:

– Тоже хороший рассказ! Надо поблагодарить его!

Учительница:

– Согласна! Спасибо тебе, Отар!.. Послушаем теперь Магду.

***Магда** (в нерешительности):*

– Я думаю, у меня не получится хороший рассказ, как у Маки и Отара. Я хотела бы прочесть свой рассказ в следующий раз, можно?

Учительница:

– Магда в прошлый раз прочла нам очень интересный рассказ. Она умеет хорошо рассказывать. Но раз ей сейчас не хочется прочесть свой рассказ, то не будем заставлять ее, хорошо, ребята?

Учащиеся:

– Пусть не читает, но она напрасно не хочет!..

Учительница:

– Кто еще хочет прочесть нам свой рассказ? (Выходят трое.) Пусть прочтет сперва Элдар!

Элдар:

– Думаю, у меня не получится хороший рассказ, но я все-таки рискну!

«Пеняй на себя»

– Эй, вы, жалкие трусишки, берите пример с меня! – гордо закричал Мышонок. Все опустили головы и покраснели от стыда, который и придал мышиной норке тусклый красный оттенок.

Мышонок смело подошел к мышеловке, закрепил впереди свой веселый портрет и потащил его к дырочке. А там сидела кошка и с нетерпением ждала появления Мышонка.

«Пеняй на себя, хитрая кошка!» – прошептал мышонок и весело пискнул. Кошка приготовилась. Из дырочки появился портрет Мышонка, но кошке показалось, что это сам Мышонок, и она бросилась на него.

«Пап!» – защелкнулась мышеловка, и кошка закричала от страшной боли: на лапке у нее висела мышеловка.

Кошка плакала и грозила всем мышкам, а мышки восхищенно смотрели на Мышонка и бесконечно повторяли: «Спасибо тебе, храбрец, спасибо тебе!»

Свои рассказы читают еще пять учеников. Учащиеся одобряют их, однако дают замечания некоторым по поводу выразительности и логичности содержания.

Учительница:

– Я вижу, многие хотят прочесть нам свои рассказы… Но мы уже не успеем. Скоро будет звонок. Я попрошу вас, напишите рассказы на этих листках дома, или на перемене, или после уроков; оформите их красочно, чтобы составить книгу, как мы обычно

делаем.

5. Подытоживание работы на уроке.

***Учительница** (продолжает):*

– А теперь подытожим нашу работу. Это наша четвертая задача.

***Ученики** (в отдельности):*

– Урок получился интересным. И содержательным… Мы познакомились с двумя интересными стихотворениями, поспорили по поводу выбора стихотворений для заучивания… Начали изучение частицы… Этим мы закончим изучение всех частей речи… Послушали очень хорошие рассказы товарищей… Жалко, что не успели, послушать рассказы всех желающих. Мы выполнили все задачи урока… Упражнялись в выразительном чтении… Фантазировали…

Учительница:

– Я рада, что вы так довольны уроком. Спасибо вам, что помогли мне совместно с вами творить такой урок… И мне тоже было интересно слушать ваши суждения, ваши рассказы.

6. Планирование самостоятельной работы.

Учительница:

– А какие задания вы берете на завтра-послезавтра?

Учащиеся:

– Выбрать и выучить наизусть стихотворение… Поупражняться в выразительном чтении стихотворения… Выполнить задания по частицам… Написать сегодняшние рассказы…

Учительница:

– Надеюсь, наш следующий урок по чтению будет более интересным… Прячьте книгу и «Упражнения»!.. Можете отдохнуть!

Многие учащиеся подходят к педагогу и берут у него листы для написания рассказов.

В этой записи урока не нашли отражение те разнообразные приемы общения с учащимися, которыми пользуются учителя экспериментальных классов в процессе обучения как родному, так и русскому языку, математике и другим предметам. Главное для всех уроков – стремление педагога устанавливать с учащимися деловые отношения сотворчества, возбуждать в них положительное отношение к уроку, стимулировать их учебно-познавательную деятельность и вселять веру в собственные силы.

Формы отчета о продвижении школьников в учении и развитии

В экспериментальном педагогическом процессе на содержательно-оценочной основе сложились специфические формы отчета педагога об успехах школьников перед родителями и руководством школы. Смысл отчета заключается в том, чтобы, во-первых, представить картину о процессе формирования личности школьника, во-вторых, дать содержательную характеристику присвоенных школьником знаний, умений и навыков, в-третьих, строить стимулирующий план дальнейшего его развития, в-четвертых, утверждать гуманистический принцип в отношениях с детьми.

Форма, содержание, характер отчета педагога перед родителями и руководителями школы и органов народного образования об успехах школьника, о его продвижении в воспитании и обучении должны в любом случае возвышать ученика как личность. Это не значит, что надо скрывать действительную картину развития и воспитания школьника, затушевывать недостатки в его характере и знаниях. Объективность оценки и отчета мы видим в определении той положительной основы в личностных качествах и присвоенных знаниях и умениях, опираясь на которую можно **раскрыть и обосновать преодолимость** отрицательных черт, недостатков, пробелов, прогнозировать и **стимулировать возможность** стать более совершенным. Отчет педагога, оценка им формирующейся личности школьника и качеств присвоенных им знаний и умений должны давать содержательную ориентацию родителям, людям, занимающимся воспитанием этого ребенка, в том, как ему помочь, как реорганизовать воспитательную среду и методы воспитания и обучения в соответствии с гуманно-личностным подходом к ребенку.

В качестве первостепенной важности экспериментальное обучение выдвинуло вопрос о психолого-педагогической переподготовке родителей, научении их содержанию и способам общения с детьми в зависимости от характера обучения и его оценочной основы. В семье должны были интересоваться всей школьной жизнью ребенка, расспрашивать его, чего он добился сегодня в учении, что было интересного, какие возникали трудности и как он их преодолевал, как ему помогали товарищи и как сам он помогал им, на какие недостатки они указывали и как он их исправлял. Родители должны были с уважением

относиться к мнению товарищей своего ребенка, вселять в него любовь и уважение к каждому, ни в коем случае не возвышать его над другими, развивать в нем чувство ответственности перед коллективом одноклассников. От родителей требовали, чтобы они не обещали детям подарки и выполнение желаний взамен хорошей учебы.

Внимание родителей заострялось на формировании таких личностных нравственных качеств в ребенке, как доброта, отзывчивость, вежливость, упорство в осуществлении цели, непримиримость к несправедливости, мужество, любознательность, стремление к знаниям и т. п. Ребенок должен радоваться каждому случаю общения с отцом, матерью, со всеми взрослыми. Эти общения должны способствовать утверждению его личностной позиции в семье, быть проникнуты уважительным отношением к нему. Грубость по отношению к ребенку в семье должна быть исключена. На специальных семинарах, конференциях, собраниях, в процессе индивидуальных консультаций мы учили родителей гуманному отношению к ребенку; рассылали им соответствующие памятки, методические рекомендации; давали советы, как и на какие темы вести с ребенком познавательные беседы, как руководить его самостоятельной работой при выполнении домашних заданий.

Родителей приглашали слушать уроки в экспериментальных классах, знакомиться с характером совместной работы педагога и детей, для того чтобы они смогли убедиться во всевозрастающей познавательной активности школьников, следить за учебно-познавательной деятельностью своего ребенка. Их приглашали также осматривать выставки работ детей, присутствовать на детских утренниках. Часто посылали им лучшие классные письменные работы ребенка.

Все эти формы отчета создавали у родителей содержательное представление о работе ребенка на уроке, о его продвижении и недостатках в знаниях, о его потенциальных возможностях, положительных и отрицательных чертах его формирующегося характера. На основе этого у них возникала вера в ребенка, менялось отношение к нему, большинство из них проникались полным доверием к педагогу, становились сторонниками экспериментального обучения.

Среди форм отчета и оценки особое значение имела выдача родителям два раза в год (в декабре и мае) характеристик детей вместе с пакетами, содержащими образцы их работ. На описании этих форм следует остановиться более подробно.

Педагоги экспериментальных классов в специальных тетрадях систематически записывали результаты наблюдений за каждым

школьником. Отмечалось поведение школьника в классном коллективе, его отношение к товарищам, характер складывающихся отношений товарищей к нему; выявлялись формирующиеся личностные черты, качества, способности и умения, любознательность, отношение к знаниям, особенности учебно-познавательной деятельности; оценивалось качество усвоенных знаний, умений и навыков; учитывался круг интересов и увлечений, общественная активность, этика поведения и т. д.; осмыслялись результаты применяемых по отношению к нему педагогических воздействий и т. д. Таким образом, накапливался большой фактический материал о развитии школьника и становлении его личности в динамике складывающихся взаимоотношений с учителем и коллективом одноклассников.

В конце учебных полугодий весь этот материал подвергался тщательному анализу и обобщению: определялись основные тенденции развития школьника (особенности его взаимоотношений с товарищами, отношения к окружающей действительности, к учению); устанавливалось качество присвоенных знаний. Главным было выявить индивидуальные положительные особенности в каждом школьнике, чтобы, опираясь на них, намечать ближайшие возможные перспективы совершенствования его характера, развития его личности.

Характеристика школьника, выдаваемая педагогом, должна была быть предельно простой и ясной. В ней оценивались как положительные, так и отрицательные черты характера, качество усвоенных знаний, умений и навыков с конкретным указанием пробелов и недочетов в них; намечались основные линии дальнейшего совершенствования учения и развития школьника.

Характеристика в целом должна была представлять собой оптимистическое отношение педагога и классного коллектива к каждому отдельному школьнику, способствовать его самоутверждению, стимулировать его дальнейшее самосовершенствование. Она ни в коем случае не должна была вызывать у родителей раздражения по отношению к ребенку, его наказания, осложнять отношения в семье. Главное ее назначение мы видели в том, чтобы направлять родителей на серьезные размышления о мере помощи ребенку в формировании его характера, развитии его познавательных интересов, в осуществлении самовоспитания и т. д.

Характеристики составлялись педагогом заблаговременно до их выдачи родителям, они зачитывались и обсуждались в классе. По советам, ходатайствам, просьбам учащихся педагог вносил в них изменения. Дело в том, что одноклассники часто

ручались за товарища, уверяя, что с их помощью он скоро исправит тот или иной недостаток, и поэтому просили не отмечать эти недостатки в его характеристике. Такое ручательство детей за товарища поощрялось.

Одновременно с составлением и обсуждением характеристик учащиеся начинали готовить пакеты с отчетами родителям о своих успехах. Учителя организовали эту работу детей как их заботу о своих близких, пробуждая в ребятах желание доставить им радость. Учащимся напоминали, что надо показать родителям, всем близким, каким стал каждый из них, чему он научился, что он умеет делать. На красочно оформленных пакетах делалась надпись: «Каким я стал, чему я научился, что я умею». В пакеты можно было класть образцы письма, сочинения, решения математических примеров и задач, геометрические чертежи, собственные стихи и рассказы, рисунки и аппликации и т. д.

Выделялось специально 3–4 урока для подготовки этих пакетов. На каждом из таких уроков выполнялись те или иные задания, вытекающие из основного содержании, учебного материала в данном полугодии. Учащиеся переписывали наиболее удачные работы, выполненные в классе в течение полугодия, красочно оформляли их, рисовали, изготовляли всевозможные поделки. Эта работа продолжалась и на перемене, и после уроков, и дома.

Содержание пакетов было разнообразным, в зависимости от индивидуальных стараний и возможностей детей. Однако явно ощущалось, с каким увлечением, старанием и любовью готовили школьники пакеты для родных, какое радостное, приподнятое состояние они переживали.

Пакеты и характеристики готовились как сюрпризы родным, и поэтому весь этот процесс держался «в секрете» от них. Накануне родительского собрания в классе устраивалась выставка пакетов, и каждый школьник мог ознакомиться с их содержанием. Во время собрания родители брали с выставки пакет своего ребенка, одновременно имея возможность ознакомиться с характеристиками и успехами других детей. Приведем несколько образцов характеристик и содержания пакетов.

Арчил Л., II класс
Республиканская экспериментальная школа № 1 г. Тбилиси
Учительница И. Манджгаладзе

Трудолюбие, доброта, чувство товарищества – вот что особенно нравится в характере Арчила его педагогам и одноклассникам. Он всегда готов прийти друзьям на помощь. Проявляет вежливость по отношению ко всем – одноклассникам,

младшим и старшим. Наше общее пожелание Арчилу – сохранить и упрочить в себе эти свойства характера. Советуем ему также стать более храбрым – он знает, что мы имеем здесь в виду.

Арчил читает много, и это нас радует, пишет интересные сочинения, умеет находить свои ошибки и исправлять их. Однако он должен овладеть логичной, эмоциональной устной речью, ясным произношением.

Русский язык учит с большим интересом, усердием, любовью, и это хорошая гарантия того, что он преодолеет трудности в орфографии, овладеет чтением, научится правильно произносить слова.

Хотя математика ему дается и он научился решать и составлять уравнения, иногда он затрудняется найти более короткий путь решения задачи, допускает элементарные ошибки в вычислении, путает некоторые геометрические термины. Может быть, Арчил, ты не любишь математику? Тогда постарайся увидеть в ней прелесть догадки и распознавания, красоту предельной точности.

В классе всех заинтересовал доклад Арчила о растениях. На уроках природоведения он всегда сообщает нам интересные сведения о явлениях природы. Мы советуем тебе, Арчил, вести дневник о своих наблюдениях за жизнью муравьев.

С интересом ждем твоего доклада по этому вопросу. Свои рисунки и аппликации, работы по труду Арчил представлял на выставке класса. Но нам показалось, что все они несколько однообразны. А мы помним его прошлогоднюю аппликацию «Дружба», ее богатое содержание, своеобразную композицию. Нам очень хочется и впредь увидеть подобные работы.

Арчил любит музыку, может высказывать свои впечатления о прослушанном произведении и охотно изучает музыкальную грамоту.

На уроках физической культуры Арчил научился лазить по веревке, играть в баскетбол; он принимает участие в соревнованиях, но еще не смог научиться плавать.

Арчил – хороший организатор общественных дел – вместе со своими друзьями приготовил елочные игрушки и передал их в подарок воспитанникам детского сада.

Мы надеемся, Арчил, что ты примешь во внимание наши пожелания и более серьезно займешься самовоспитанием и самообразованием. А теперь поздравляем тебя и твоих родных с наступающим Новым годом и желаем радости и успехов».

В пакет для родителей этот ученик вложил: пять своих сочинений на разные темы, доклад с описанием своих опытов и наблюдений за растениями, три образца русского письма, два

образца решения задач, один геометрический чертеж, четыре рисунка и аппликацию, нотную запись придуманной им самим мелодии, шахматный этюд, составленный им самим, новогоднюю поздравительную открытку родным, красочно оформленный пригласительный билет на родительское собрание – всего 20 различных образцов, отражающих содержание его жизни и учебно-познавательной деятельности в школе.

Натия Д., III класс
Средняя школа с. Казбеги
Учительница Д. Шадури

Натия с большой охотой выполняет общественную работу. Она радует всех своим пением, умением имитировать, выразительно читать. Она организатор художественных утренников, проводимых для «нулевиков». Одноклассники любят Натию, уважают ее, и поэтому их огорчает, когда она иногда грубит некоторым ребятам. Советуем ей подумать, не вскружила ли ей голову ее способность петь, танцевать, руководить художественной самодеятельностью. Если это так, то необходимо как можно быстрее избавиться от такой дурной наклонности.

Ее сочинения по родному языку интересны и эмоциональны. В классе всем понравился ее рассказ на тему «Однажды», в котором она юмористически описывала свои приключения во время поездки в Тбилиси. Однако Натия допускает досадные ошибки: во время письма пропускает буквы, забывает о пунктуации, порой неправильно согласовывает слова. Натия знает причину таких ошибок – ей следует проявлять больше внимания, чтобы знания, которыми она владеет, были применены на деле.

Она лучше начала говорить по-русски, может объясняться в бытовых ситуациях, читать детские книги. Если она не будет лениться самостоятельно повторять грамматические модели, чтобы практически овладеть навыками русского согласования и управления, то ее речь станет более совершенной, заодно будут преодолены связанные с русским согласованием и управлением грамматические ошибки. По математика Натия нас радует – она учла наши пожелания, высказанные в предыдущей характеристике, проявила упорство и хорошо усвоила материал II класса. Теперь она разбирается в сложных математических задачах. Если бы не досадная рассеянность и спешка при решении задач и примеров, она не допускала бы ошибок в вычислениях. Натия любит природоведение, участвует в проведении опытов, на школьном участке посадила дерево и с любовью ухаживает за ним. Нам бы хотелось, чтобы такую работу Натия продолжала и дома,

разбила хороший цветник во дворе. Многому научилась Натия на уроках музыки, рисования и труда. Она умеет увлекательно рассказывать о жизни художников и композиторов, высказывать свою точку зрения о музыкальных произведениях. Натия может приготовить легкий завтрак, заштопать носки. Однако нас удивляет то, что, оказывается, она не любит обслуживать себя дома, хочет, чтобы все ей подавала бабушка. Весь класс уважает ее бабушку, персональную пенсионерку, заслуженного агронома. Она недавно была в гостях у наших ребят, присутствовала на уроках, рассказывала о своем прошлом. Товарищи хотят, чтобы Натия уважала бабушку, которая прошла славный трудовой путь, вырастила ее. Мы надеемся, что Натия не забудет своего обещания и даст нам возможность в следующей характеристике высказать общую радость по поводу того, что она стала доброй, отзывчивой трудолюбивой девочкой, уважающей своих воспитателей и товарищей. Натия – музыкальный оформитель спектакля классного театра кукол «Три поросенка», который был показан учащимися I–II классов. Она увлечена филателией и имеет хорошую коллекцию, которую мы ей советуем систематизировать.

Мы знаем, что 3 января у Натии день рождения. Учителя, товарищи и подруги поздравляют ее с днем рождения. Поздравляем Натию, ее родных с наступающим Новым годом».

Родителям Натии Д. был вручен пакет, в который девочка вложила: самостоятельно написанное сочинение, названное «Когда я вырасту», письмо к бабушке, новогодние поздравительные открытки всем членам семьи, два сочинения, написанные в классе, одно собственное стихотворение, заполненную тетрадь по грамматике грузинского языка, обложка которой была красочно оформлена, нотную запись сочиненной ею песенки, решение трех математических задач, два чертежа, составленные ею самой две математические задачи, пять сувениров (аппликации), два рисунка; перечень умений и навыков, усвоенных на уроках труда («Чему я научилась на уроках труда») и физической культуры («Я становлюсь ловкой»).

Собрания родителей, на которых они получали характеристики детей и пакеты с их работами, носили торжественный характер. Приглашались все взрослые члены семьи. Они имели возможность ознакомиться с выставленными в классе и коридорах работами детей, поговорить с педагогом. На этих собраниях учителям не приходилось давать родителям устные разъяснения по поводу каждого школьника. Они знакомили родителей с будущими планами учебно-воспитательной работы с детьми, обсуждали, какую взаимную

помощь могут оказать друг другу семья и школа.

Родителям рекомендовалось хорошо ознакомиться с содержанием характеристики, каждое замечание и пожелание которой следовало бы принимать со всей серьезностью, чтобы понять, в какой помощи нуждается их ребенок. Важно, чтобы ребенок ощутил радость и гордость близких людей за его успехи и старания. Учителя советовали родителям на семейном совете вместе с ребенком наметить, как он будет выполнять пожелания учителей и товарищей, высказанные в характеристике. Ребенок должен видеть, с каким глубоким уважением относятся родители к мнениям, пожеланиям и замечаниям его учителей и товарищей.

Пакет и характеристику ребенка родителям рекомендовалось бережно хранить. Ребенок должен видеть, как отец и мать в свободное время достают папку, где находятся все его пакеты и характеристики, рассматривают их, иногда берут на работу, чтобы показать товарищам, знакомят с ними соседей, родственников, уважаемых гостей. Время от времени, в назначенные дни, ребенок должен отчитываться перед родителями о том, как идут дела в школе, каковы успехи, огорчения, как преодолеваются трудности, что он узнал нового, какая нужна помощь и т. д.

Подобные характеристики служили одной из основных форм отчета учителей о своей учебно-воспитательной работе перед руководством школы и педагогическим советом. Характеристики подписывались директором школы (или заместителем по учебной части) и педагогом, ведущим класс. Копии характеристик, а также некоторые работы учащихся, оставшиеся после отбора их для пакетов, вносились в их личные дела. Вместе с характеристиками педагог представлял руководителям школы и педагогическому совету письменный отчет с анализом проведенной учебно-воспитательной работы, осуществления программных требований, качества усвоенных школьниками знаний, умений и навыков, воспитания их личностных качеств, процесса формирования коллектива. Отчеты педагогов часто сопровождались выставками работ учащихся, организованными для учителей. Устраивались открытые уроки; проводились специальные письменные; работы в классе, имеющие целью выявить уровень и качество усвоенных детьми знаний, умений и навыков по тому или иному учебному предмету. Эти работы анализировались и учителями-предметниками.

Некоторые результаты экспериментального обучения

Специфичность результатов экспериментального обучения на содержательно-оценочной основе мы склонны усматривать в основном в смене отношений и личностных позиций: учащихся – к учению, учителей – к учебному процессу, родителей – к измененным формам оценки. Важны также результаты, характеризующие уровень общего развития учащихся. Для выявления этих сторон экспериментального обучения были проведены специальные опыты, анкетирование, интервью, наблюдения. Коснемся вначале особенностей смены отношений и позиций.

Особенности отношения школьников к учению. Мы располагаем данными ряда экспериментов и опытов, проведенных в разное время в экспериментальных и контрольных классах с целью выявления той или иной особенности отношения школьников к учению. Эти данные объединены нами в две основные группы как основание для классификации: уровень тревожности и уровень учебной активности учащихся.

Эксперименты по выявлению уровня тревожности были проведены по нашей просьбе старшими научными сотрудниками Института психологии им. Д. Н. Узнадзе АН Грузинской ССР А. А. Алхазишвили и Н. В. Имедадзе [3].

Основой для действия интереса и тревожности в качестве мотивов процесса учения авторы считают тот факт, что предмет обучения выбирается не самим школьником, а предлагается ему извне. Если направленность обучения и его содержание совпадают с направленностью действия интеллектуальных способностей школьника, мотивационной основой процесса учения нужно считать познавательный (учебный) интерес. Когда же нет такого совпадения, то в качестве мотива процесса учения начинает выступать специфическое состояние школьника – тревожность. Она переживается субъектом как отрицательная эмоция, возникшая в нем при фрустрации какой-либо актуальной потребности (обычно социальной) или же в таких условиях, в которых субъект предполагает, что по какой-либо причине он не окажется в состоянии удовлетворить свою потребность. Состояние тревожности – это антиципация неудачи в удовлетворении потребности.

Признание состояния тревожности мотивом процесса учения, по мнению авторов, имеет важное теоретическое и практическое

значение. В теоретическом плане это важно сделать потому, что интересу, действие которого в качестве мотива учения характеризуется переживанием положительной эмоции, противопоставляется величина того же порядка. А это позволяет воссоздать более или менее последовательную картину мотивационной основы процесса обучения. Практическая же значимость признания тревожности как мотива учения заключается в том положении, что она может возникнуть и при совпадении указанных компонентов. Это происходит тогда, когда действующий в субъекте интерес не удается поддержать, так как очередная проблемная ситуация подается или выше, или ниже уровня предуготовленности внутренних сил школьника (случай отнюдь не редкий при групповом обучении).

Многочисленными экспериментальными исследованиями установлено, указывают авторы, что индивиды с высоким уровнем тревожности в стрессовой ситуации снижают эффективность деятельности, индивиды же с низким уровнем тревожности, напротив, повышают активность. Все это предопределяет значение исследования уровня тревожности, с одной стороны, как показателя общего эмоционального состояния индивида, так как крайне высокий уровень тревожности сопровождается нервозностью, с другой же стороны, как определителя эффективности некоторых методических приемов.

На основе этого авторы выдвигают гипотезу о том, что в конкретном процессе обучения соотношение интереса тревожности в качестве мотивов учения величина непостоянная: в зависимости от условий процесса обучения в последнем может преобладать или интерес, или тревожность. Однако можно предположить, что соотношение интереса и тревожности в данных условиях обучения подчиняется определенной закономерности. Эта гипотеза в отношении уровня тревожности была проверена на материале экспериментальных и контрольных II–III классов (школ № 10 и № 47 г. Тбилиси).

Было проведено два эксперимента. Основу методики первого эксперимента составлял проекционный метод (Дорки и Амен, 1947), в котором применялись так называемые картинки тревожности при исследовании детей дошкольного возраста. Испытуемым индивидуально показывают картинки, изображающие обычные для ребенка этого возраста ситуации (пробуждение, утренний туалет, прогулка с родителями, игры с младшими и со старшими детьми и т. п.) с участием ребенка, идентичного по полу и возрасту испытуемым. Головка действующего в изображенной ситуации ребенка обозначалась

контурно, к картинке же прилагались две головки ребенка с печальным и довольным выражением лица. Испытуемому предлагалось наложить контур на головку, которую он считал более подходящей к рисунку. Предполагалось, что испытуемый идентифицирует себя с изображенным на рисунке ребенком. Количество выбранных грустных выражений и тем самым эмоционально отрицательно оцененных ситуаций в соотношении с общим количеством картинок считается показателем уровня тревожности ребенка.

Для исследования тревожности младших школьников, используя тот же принцип, авторы заменили содержание ситуаций на картинках более подходящим к возрастной среде ребенка: учебные занятия дома, вызов на уроке, разговор с учителем, возвращение из школы домой, встреча с родителями и др.

Сравнительный анализ показателей экспериментального и контрольного классов выявил более низкий уровень тревожности в экспериментальном II классе. Расхождение возникает в основном за счет разницы в эмоциональной оценке ситуаций, касающихся учебного процесса. Количество тревожных оценок этих ситуаций (выбор грустного выражения лица) составляет:

	Ситуация «Вызов на уроке»	Ситуация «Занятие»
Экс. II класс	20 %	13 %
Контр. II класс	46 %	30 %

Учебные ситуации у детей экспериментального класса вызывают гораздо меньше отрицательно окрашенных эмоций. Об этом свидетельствуют также высказывания детей, зафиксированные исследователями в протоколах. Ситуация «Занятие дома»: «Мальчик пишет, ему нравится писать домашнее задание», «Рада, что пишет, хорошо пишет, если бы плохо писала, лицо было бы грустным». Ситуация «Вызов на уроке»: «Рада, что вызвали, хорошо знает урок», «Рада, что учительница спрашивает его, я тоже люблю, когда меня спрашивают». Такие высказывания стереотипны в экспериментальном классе и сравнительно редки в контрольном.

С целью проверки и дополнения данных, полученных

в первом эксперименте, авторы провели исследование в тех же экспериментальных и контрольных классах через год (в III классе) с помощью вопросников общей и учебной тревожности, предложенных Сарасоном и его соавторами [3]: испытуемым предлагаются бланки с порядковыми номерами вопросов и ответами «да» и «нет» против каждого номера. Вопросы зачитываются сразу всей группе испытуемых, получивших соответствующую инструкцию, направленную на усиление искренности ответов. Вначале зачитывается вопросник общей тревожности, затем, после пятиминутного перерыва (в течение которого испытуемым с целью их отвлечения предлагается рисовать на обороте бланка человеческие фигурки), зачитывается вопросник учебной тревожности. Определение уровня тревожности производится по количеству положительных ответов. В вопросник общей тревожности включена так называемая шкала искренности, которая позволяет судить, насколько достоверны ответы данного испытуемого.

Результаты второго эксперимента (см. табл. 6; знаки «+», «–» обозначают повышение или понижение тревожности) показали, что уровень общей тревожности в обоих классах примерно одинаков, причем нет закономерности в направлении его изменения: он то выше в контрольном классе (у мальчиков), то в экспериментальном (у девочек). Что касается уровня учебной тревожности, устанавливается вполне ясная закономерность: в экспериментальном классе у мальчиков и у девочек он намного ниже, чем в контрольном (см. табл. 7); в соответствующих графах вычислено различие между данными по вопроснику общей (ВОТ) и учебной (ВУТ) тревожности. Закономерное влияние обучения на формирование определенной направленности отношения к учению проявилось и при вопросе школьникам: «В каком классе ты хотел бы учиться – где выставляются отметки или где они не выставляются?» Учащиеся экспериментального класса выбирают такой же класс (82,2 %); учащиеся контрольного класса, имеющие свой стабильный опыт учиться с отметками, не мыслят учения без отметки (97,4 %). Вот несколько типичных высказываний учащихся по этому поводу:

Таблица 6

Вопросник	Мальчика			Девочки			Все		
	эксп.	контр.	разл.	эксп.	контр.	раэл.	эксп.	контр.	разл.
ВОТ	12	15,6	+3,6	24,6	21,6	—3	18	19	+ 1
ВУТ	4,8	17,6	+7,8	7,7	11,6	13,9	6,4	12	+5,6

Таблица 7

Вопросник	Мальчики		Девочки		Все	
	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.
ВОТ	12	15,6	24,6	21,6	18	19
ВУТ	4,8	12,6	7,7	11,6	6,4	12
Разность между ВОТ и ВУТ	7,2	3	16,9	10	11,6	7

Сравнивая результаты первого и второго экспериментов, авторы приходят к выводу о том, что в экспериментальном классе уровень учебной тревожности значительно понижен. Как же интерпретируют весь этот материал А. А. Алхазишвили и Н. В. Имедадзе?

Во-первых, они обсуждают вопрос о соотнесении низкого уровня тревожности в экспериментальном классе с высоким темпом прохождения учебного материала. Можно было бы предположить, что такие условия создадут обстановку эмоциональной перегрузки у учащихся и вызовут понижение эффективности обучения. Однако эффективность процесса обучения в экспериментальном классе высока. Как интерпретируется это противоречие? Тревожность как мотив имеет прямую связь с результатами обучения – она обусловлена отрицательными эмоциями учащихся (ее мотивирующая сила основана на стремлении уменьшить или совсем избавиться от неприятных эмоций ожидания неудачи). Однако существует другой мотив – интерес, основанный на положительных эмоциях. В связи с этим не всегда понижение уровня тревожности означает понижение уровня мотивации вообще. В условиях оптимальных приемов подачи материала обучения (а это именно те условия, в которых находится экспериментальный класс) понижение тревожности сопровождается повышением интереса. Иными словами, заключают авторы, несмотря на понижение уровня тревожности, уровень мотивации за счет повышения интереса остается довольно высоким, о чем свидетельствуют высокие показатели успеваемости класса.

Во-вторых, известно, что при решении сложных проблем по научению лучших результатов достигают те обучаемые, у которых уровень тревожности низок. Нахождение оптимального уровня сложности подаваемого материала обеспечивает оптимальные условия мотивирования учебной деятельности, способствуя, с одной стороны, возникновению интереса, с другой

стороны, созданию условий для того, чтобы низкий уровень тревожности проявил свою мотивационную силу, во всяком случае для тех учащихся, которым данная учебная ситуация представляется сложной.

В-третьих, важнейшим фактором, способствующим понижению уровня тревожности, особенно учебной тревожности в экспериментальном классе, авторы считают обучение без оценки баллами. Этому они дают следующее обоснование: при оценке учебной деятельности учащихся баллами, как правило, имеет место расхождение между тем, что учащийся ожидает получить, и тем, что он в действительности получает. Источником этого расхождения является, по мнению авторов, неспособность учащегося объективно оценивать свои успехи. В процессе обучения данное расхождение выражается в том, что полученная оценка чаще всего оказывается ниже ожидаемой. Такая ситуация воспринимается учащимся как неудача в своей учебной деятельности, что не может не вызвать в нем возникновения отрицательной эмоции, квалифицируемой как тревожность. Состояние тревожности в данном случае фиксируется учащимся в результате повторения ситуации неудачи и переживается им как антиципация такой же неудачи, если данная ситуация возникнет еще раз. И поскольку нет оснований считать, что после ряда неудач наступит такое равновесие, при котором учащийся всегда будет получать именно ту оценку, которую он ожидает, оценку баллами можно считать фактором, постоянно поддерживающим тот или иной уровень тревожности. Кроме того, очень часто конечной целью учебной деятельности учащегося становится та или иная оценка, а не овладение предметом изучения. А это значит, что структура учебного процесса, основанная на оценке баллами, создает неблагоприятные условия для возникновения интереса. Исходя из сказанного, заключают авторы, отсутствие в учебном процессе оценок баллами можно считать условием, понижающим уровень учебной тревожности. Однако понижение уровня тревожности не может быть самоцелью. Оно может благоприятно повлиять на учебный процесс лишь в том случае, если учебная деятельность получит стабильную направленность на предмет обучения, т. е. если произойдет переструктурирование мотивационной основы процесса общения. Экспериментальное обучение без оценки баллами А. А. Алхазишвили и Н. В. Имедадзе. считают именно тем, что вызывает относительно низкий уровень учебной тревожности у школьников.

Уровень учебно-познавательной активности школьников

был выявлен путем комплексного обследования учащихся III экспериментального и контрольного классов. Методика включала в себя разностороннее изучение каждого ученика в течение всей учебной недели на каждом уроке, а также изучение методической ориентации педагогов на этих уроках, Были проведены: серия индивидуальных опытов с учащимися, письменные работы, анкетирование учителей и родителей и т. д. [19]

На одну часть результатов этого обследования мы уже ссылались (см. гл. 1. 4). Здесь же воспользуемся сведениями об экспериментальном классе (см. табл. 1 и 2) и приведем дополнительные материалы для анализа уровня активности учащихся экспериментальных классов.

Насколько учебная активность предопределяется характером обучения, можно судить по сопоставлению данных об особенностях учебных заданий и свойствах активности школьников в экспериментальном и контрольном классах, представленных в схеме 4.

Сравнение этих данных выявляет, во-первых, ту закономерность, что направленность процесса обучения является одновременно сильно влияющим фактором на отношение школьника к учебному процессу: высокий уровень общеразвивающей и стимулирующей обучащей среды вызывает такой же высокий уровень учебной активности школьников и успешность разрешения ими учебных задач. Познавательные силы школьника в таких условиях приобретают, так сказать, центростремительную тенденцию. Обучение же, направленное главным образом на передачу и усвоение знаний, умений и навыков и управляемое с императивных позиций, принуждающих учащихся находиться в состоянии постоянной тревожности, поневоле способствует порождению обратного процесса: сперва сдерживает проявление познавательных сил учащихся, а затем отдаляет их от себя, придает им центробежную тенденцию.

Соотнесение показателей активности и пассивности (А1 + А2 и В1 + В2), а также отключенности от процесса обучения (С) (см. табл. 2) в экспериментальном и контрольном классах обнаруживает резкое расхождение в их отношениях к учебному процессу. По этим данным можно заключить следующее: если ученик экспериментального класса стремится быть в контакте с педагогом, быть в курсе всего, что происходит в классе, высказывать свои соображения, несмотря на то, что порой они оказываются неверными, то школьник контрольного класса предпочитает замыкаться «в себе», «не высовываться»

и включаться в учебный процесс тогда, когда это крайне необходимо, когда к этому принуждает педагог. Школьник поступает так, хотя может правильно ответить на вопросы педагога, правильно выполнить задание. В экспериментальном классе коэффициент активности составляет 1,3, т. е. активность преобладает над пассивностью; в контрольном классе – наоборот, пассивность преобладает над активностью – коэффициент пассивности равен 6,83 (равно как коэффициент активности – 0,15). В общей сумме учебная активность учащихся экспериментального класса превышает активность контрольного в 8,7 раза. Следует отметить также, что уровень активности в экспериментальном классе не предопределяется сверхактивностью небольшой части учащихся; преобладающую активность здесь проявляют 57 % учащихся (в контрольном – 5 %). На основе приведенных данных можно констатировать, что учебная активность в экспериментальном классе носит экспансивный характер, тогда как активность учащихся контрольного класса характеризуется как выжидательная.

Следующая особенность отношения учащихся экспериментального класса к учению – это его непосредственность. Учебно-познавательная деятельность, ее результат (знания, умения, навыки) выступают для них как самостоятельная ценность, приобретают жизненный смысл. Это можно проиллюстрировать на опыте выбора задачи в зависимости от мотивационной основы. Методику этого опыта мы уже описали выше и дали сводную таблицу полученных результатов (см. гл. 1; 4; табл. 3). Для учащихся экспериментальных классов мотив, предъявленный инструкцией («будут ставиться отметки» или «отметки не будут ставиться»), не подменял того действительного отношения, которое у них сложилось к учебно-познавательным задачам: они сохранили это отношение и в выборе трудных задач, и в правильном их решении (см. табл. 3).

Опыты подтверждают также наличие внутреннего и формального отношения учащихся контрольного класса к отметкам: при вопросе «Почему ты учишься?» большинство из них, зная, что надо ссылаться на важность знаний, так и отвечали: «Чтобы получать знания». Однако как только им предъявлялся (вне связи с заданным вопросом) выбор любой цифры от 1 до 9, красочно нарисованных на картонках, 82 % учащихся выбирали цифру 5 и обосновывали это стереотипно: «Это же «пятерка», высшая отметка… хочу получать только «пятерки». Непосредственное отношение к учению учащихся экспериментального класса и тут находит свое косвенное

проявление: выбор цифр, особенно цифры 5 (51,1 %), аргументируют в основном тем, что «пятого февраля родилась мама», «это день моего (папиного, сестренки) рождения», «пятого мая отец вернется из командировки», «пятого декабря меня выписали из больницы» и т. д. Лишь трое учащихся ссылались на то, что «цифра «пять» обозначает высокую отметку, которую я хочу получить по музыке» (имеется в виду детская музыкальная школа). Примечательно, что учащиеся экспериментального класса выбирают почти все цифры, в то время как в контрольном классе ни один учащийся не выбрал цифры 1, 2, 3, мотивируя, что это нежелательные отметки.

Не выбрали они также цифры 6 и 7. Выбор цифр 8 и 9 некоторые учащиеся контрольного класса опять-таки связывали с отметками: «Я сегодня получила две «четверки», сумма равна 8», «Девять, потому что мне сегодня учительница поставила «5» и «4» (см. табл. 8).

Таблица 8. Количество выбора цифр

Классы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Нужно выбирать все цифры
Экс-пер. III	6,7	6,4	4,4	2,2	51,1	2,2	11,2	2.6	13,3	6,7
Контр. III	—	—	—	2,6	82	—	—	8,3	7.1	—

Закономерное влияние обучения на формирование определенной направленности отношения к учению проявилось и при вопросе школьникам: «В каком классе ты хотел бы учиться – где выставляются отметки или где они не выставляются?» Учащиеся экспериментального класса выбирают такой же класс (82,2 %); учащиеся контрольного класса, имеющие свой стабильный опыт учиться с отметками, не мыслят учения без отметки (97,4 %). Вот несколько типичных высказываний учащихся по этому поводу:

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ КЛАСС	КОНТРОЛЬНЫЙ КЛАСС
«Мне нравится здесь. Если хочешь учиться, то и без отметок будешь учиться».	«Предпочитаю учиться в классе с отметками, чтобы радовать маму. Если отметку не будут ставить, то начну лениться — зачем же тогда учиться?»
«Если будут ставить отметки, то родители начнут ругаться, как только получишь плохую отметку».	«Ведь надо знать, какие мне будут ставить отметки. Без отметок хоть учись, хоть нет».

«В классе с отметками все будут стараться получать „4“ и „5“. А это невозможно. Некоторые будут получать „2“ и „3“ и будут страдать от этого. Я думаю, все дети будут лучше учиться без отметок».	«Если отметку не будут ставить, то и уроков не будешь готовить. В классе с отметками будут бояться плохих отметок».
«Лучше учиться без отметок. Здесь хорошо потому, что легче привыкать к учению, не боишься».	«Так не буду знать, какие у меня знания. Зачем мне учиться в классе без отметок?»
«Конечно, в классе без отметок лучше. Моя мама страшно переживает из-за отметок моего брата».	«Какой смысл учиться без отметок?»
«Отметки могут нас напугать, и мы не сможем хорошо учиться. А сейчас можешь высказываться свободно, даже спорить с учителем. В классе моей сестры учителя не терпят лишних слов от учащихся. Все заставляют».	«Зачем же убиваться в классе без отметок, если в журнал не будут внесены отметки, если о них не узнает директор. В классе без отметок ребята подумают: «Все равно отметки не выставляются, зачем учиться?» — и не станут подчиняться никому.
«Мне кажется, что в классе с отметками может нарушиться наша дружба. Все будут думать только о своих успехах. Здесь мы все друг другу помогаем».	«Если отметки не будут ставить, то многие скажут: „Зачем мне учиться? Все равно отметки не ставятся“. Когда будешь знать, что получишь дома тумаков, конечно, будешь учиться, другого выхода не будет».

Следует отметить также потребность творческого отношения к учебным заданиям у учащихся экспериментального класса. В одном из опытов, в котором учащимся экспериментального

и контрольного классов было предложено: «Если хотите, сами себе зададите домашнее задание по любому предмету (предметам), а если не будет времени, можете не выполнять никаких заданий» – и оговаривалось, что «отметки за это ставиться не будут», выявились совершенно разные отношения учащихся этих классов к домашним заданиям (см. табл. 9). Во-первых, в экспериментальном классе было выполнено в три раза больше заданий, чем в контрольном (на одного ученика в среднем 3,4 задания против 1,3); во-вторых, количество творческих заданий в экспериментальном классе составило 65,2 % (взамен 15,7 % в контрольном). Учащиеся экспериментального класса задают себе такие задания, выполнение которых требует от них проявления творческого подхода и сложных мыслительных операций. Здесь и самостоятельное составление достаточно сложных задач и примеров, и их решение, и сочинение стихотворений и рассказов, и их оформление в виде книжек, и написание сочинений на свободные темы, выбранные самими, и перевод с русского языка на грузинский и наоборот, и оформление стенных газет и т. д.

Таблица 9

Классы	Общее к-во выполненных заданий	В среднем на одного ученика	К-во творческих заданий (в %)
Эксп. III	155-100 %	3,4	65,2
Контр. III	51-100 %	1,3	15,7

Из учебников математики, родного и русского языков ребята подбирают сложные примеры, упражнения и выполняют их, порой стараются даже подобрать задания из еще не выученных в классе параграфов. Дать такую же характеристику заданиям учащихся контрольного класса невозможно. Здесь преобладает тенденция избавиться от задания, выполнив любое из пройденного материала, притом самое легкое, простое.

Суммируя сказанное об отношении школьников к учению, которое сформировалось в педагогическом процессе на содержательно-оценочной основе, можно сказать, что это отношение характеризуется высокой экспансивной активностью, свободной от тревожности, целеустремленностью, непосредственностью, творческой направленностью.

Если учесть данные, по которым 72,7 % учащихся

экспериментального класса готовы дружить со всеми одноклассниками, невзирая на их успешность в учении, в то время как 66,7 % учащихся контрольного класса стремятся выбрать друга-отличника, то можно сказать, что отношение школьников экспериментального класса к учению характеризуется еще той особенностью, которая дает им возможность дружить со всеми членами своего классного коллектива.

Об уровне общего развития учащихся экспериментальных классов. Под уровнем общего развития мы будем понимать способность школьника решать такие задачи, которым он специально не обучался. Тот или иной уровень развитости можно считать полем, определяющим широту, размах, творческую направленность возможной деятельности школьника. Знания, умения, навыки, приобретенные школьником в процессе обучения, тем ценнее, чем шире поле их возможной актуализации и преобразования, перехода в другие знания и умения. Знания сами по себе не являются носителями поля развитости, скорее, они однозначны и стимулируют деятельность в кругу их однозначного применения. Широта поля деятельности, поля развитости зависит от способа приобретения знаний, от характера учебно-познавательной деятельности. Усвоение готовых знаний влечет за собой узкое поле развитости. Широкое поле развитости порождает организация процесса, в котором ребенок добывает, присваивает знания, овладевая ими, а сами знания и умения характеризуются иными качествами и свойствами, а именно способностью актуализироваться в разных (а не однозначных) ситуациях, преобразовываться и переходить в другие знания и умения, т. е. порождать новые знания и умения, подключать в поле деятельности другие знания и умения и т. д. Это и создает основу для многосторонней, творческой, созидательной деятельности.

Таким образом, для обучения, стремящегося к содействию максимальному развитию школьника, становится принципиально важным, в каком методическом процессе, в соответствии с какими способами будут развернуты, организованы знания, подлежащие усвоению. В таких условиях общее развитие школьника станет не побочным результатом обучения, а его целью. Оно важно тем, что заключает в себе умения ориентироваться в действительности, в потоке информации, самостоятельно пополнять знания, преобразовывать опыт в соответствии с новыми ситуациями. Говоря образно, развивающее обучение – это основа для создания потенциальной возможности возведения приобретаемых школьниками знаний и умений в квадрат, куб,

а быть может, и в более высокую степень.

В течение ряда лет экспериментальной работы обследованию подвергались разные качественные показатели общего умственного и нравственно-этического развития школьников. Серию опытов в этом направлении провел Б. И. Хачапуридзе [109]. Он выявил, в частности, особенности общего умственного развития учащихся экспериментальных классов, используя модифицированные варианты следующих методов.

1. Метод трех слов (автор Маселон, вариант этого метода был включен в тесты Бине и Симона): после предварительного разъяснения учащимся давалось задание составить и написать как можно больше предложений с применением в каждом из них данных трех слов – дитя, двор, мяч; дитя, мел, доска, лес, дерево, река; время выполнения задания ограничивалось 15 мин. Метод выявлял конструктивное воображение, способность комбинирования, преодоления некоторой инертности связей и представлений.

2. Составление слов только из данных букв: на примере учащимся разъясняется способ решения задачи (буквы могут повторяться или отсутствовать, но добавление других букв не допускается); затем предлагается составить как можно больше слов по данным буквам. По Штерну, этим методом можно испытывать способность комбинирования; испытывается также способность осознания буквенного состава воспроизведенных слов (Б. И. Хачапуридзе). Время выполнения задания – 15 мин.

3. Постижение закономерности числового ряда (метод Томсона): после разъяснения способа постижения закономерности числового ряда учащимся предлагается применить этот способ для обнаружения закономерности в данных числовых рядах и продолжить их; для решения даются числовые ряды:

3–6–9–12 – нахождение постоянного слагаемого;

25–21–17–13 – нахождение постоянного вычитаемого;

3–6–12–24 – нахождение постоянного множителя;

80–40– 20 – нахождение постоянного делителя;

3,3,5–3,3,5–3,3,5 – обнаружение неизменной повторяемости предыдущих цифр.

Для решения задания дети должны воспользоваться своими знаниями по математике в области четырех арифметических действий в новой ситуации. Проверяется также способность понимания сущности задания. Время выполнения задания – 15 мин.

Обследованием были охвачены сотни детей экспериментальных и контрольных классов городских и сельских школ (оно было проведено в первой фазе эксперимента).

Результаты опытов даны в табл. 10, 11 и 12.

На основе данных Б. И. Хачапуридзе мы представляем суммированные таблицы. Более подробно можно посмотреть в его работе [109].

Таблица 10. Результаты опыта по составлению предложений из трех слов

Классы	Количество учащихся	Количество составленных предложения		Из них решено правильно	
		Всего	В среднем на одного ученика	Всего	В среднем на одного ученика
I Экспер.	290	1161	4	675=58 %	2,3
Контр.	261	8005	3	218=27 %	0,8
II Экспер.	244	1966	8	1468=74 %	6
Контр.	169	841	5	396=47 %	2,3
III Экспер.	95	921	9,7	819=89 %	8,6
Контр.	72	426	5,9	243=57 %	3,4

Таблица 11. Результаты опыта по составлению слов из данных букв

Классы	Кол-во учащихся	Кол-во состав ленных слов (в среднем на 1 ученика)	Из них составлено правильно (в среднем на 1 ученика)
I Экспер	120	5,7	4,3
Контр.	170	2,5	1,8
II Экспер.	114	6,7	5,1
Контр.	60	4,1	2,5
III Экспер.	31	6,5	6,0
Контр.	70	6	4,9

Таблица 12. Результаты опытов по постижению закономерностей арифметического ряда

Классы	Кол-во учащихся	Из них решили правильно
I Экспер.	98	66
Контр.	22	22
II Экспер.	247	72
Контр.	157	39
III Экспер.	140	80
Контр.	143	59

Давая подробный психологический анализ результатов этих опытов, Б. И. Хачапуридзе приходит к выводу о том, что налицо взаимоотношения обучения и психического развития, взаимосвязь общей одаренности и обучения. «Так как эти задания считаются симптоматичными для одаренности, то разбивается догма зарубежных авторов константности одаренности» [109, стр. 659].

Умение ориентироваться в информации было исследовано с помощью следующего опыта: учащимся III класса в индивидуальном порядке показывали три незнакомые им детские книги, давали выписанный на отдельном листке отрывок, взятый из одной книги, предлагали определить, из какой книги он мог быть взят, и найти соответствующую страницу. 76 % учащихся экспериментального III класса решили задачу, потратив на это в среднем 12 мин.; 78,6 % учащихся контрольного III класса не смогли решить задач, а те, которые ее решили, потратили в среднем 18 мин. Специальные исследования показали тоже высокий уровень понятийного мышления у учащихся экспериментальных классов, определенный сдвиг в их нравственно-этическом развитии.

Качество знаний грамматики родного языка учащимися экспериментальных классов можно оценить по данным, показывающим уровень постижения ими признаков частей речи и овладения способом их определения в тексте[20].

Сложным в этом отношении являлось, например, разграничение учащимися имени прилагательного и наречия. Обычно учащиеся именно наречию приписывают признаки прилагательного. Так, слово *весело,* являющееся наречием, учащиеся принимают за прилагательное. Учащимся экспериментального III и контрольного VI классов (в этом классе учащиеся по систематическому курсу грамматики уже усвоили имя прилагательное и наречие) – был дан один и тот же текст (размноженный для индивидуального решения задачи) с заданием подчеркнуть в нем только имена прилагательные.

Результаты таковы:

Определили прилагательное правильно	Приняли прилагательное за наречие
Эксп. III класс 95 %	—
Контр. VI класс 75 %	85 %

Как видим, учащиеся экспериментального класса действительно владеют пониманием сущности как прилагательного, так и наречия, так как решают задачу в 95 % случаев, ни разу не путаясь в словах *быстрый* и *быстро, высокомерный* и *высокомерно, щедрый* и *щедро* и т. д. В контрольном VI классе налицо полная путаница в понимании этих частей речи.

Любопытны материалы такого эксперимента: учащимся экспериментальных третьих классов, которые не изучали грамматику русского языка, был дан текст, состоящий из 78 слов (размноженный для индивидуального решения задачи) с заданием определить и написать над каждым словом, к какой части речи оно относится. Следует указать на существующие расхождения между грузинским и русским языками, а именно: в грузинском языке предлоги употребляются в конце слова, сливаясь с ним, в то время как в русском языке они находятся перед словом и пишутся отдельно от него. В тексте были представлены все части речи. Правильное решение задачи колеблется от 83 до 94 %. Учащиеся контрольного III класса с этой задачей не справились.

В экспериментальных третьих классах был выявлен более высокий уровень самостоятельного внеклассного чтения. Учащимся экспериментальных третьих и контрольных III и V классов было предложено написать на листках авторов и названия книг, которые они прочитали за последнее время или читают сейчас; через 10 мин. листки отбирались. Опросом были охвачены 130 учащихся экспериментальных третьих и 290 учащихся контрольных III и V классов городских и сельских школ. Учащиеся экспериментальных третьих классов смогли назвать в среднем 5–7 книг, учащиеся контрольного III – 3, а V – 4–6 книг.

Эти данные указывают, во-первых, на сравнительно хорошо сформированный механизм чтения у учащихся экспериментальных классов, во-вторых, на активное

удовлетворение учащимися познавательных интересов через чтение.

Об отношении учителей к экспериментальному обучению. Успешное осуществление экспериментального обучения на содержательно-оценочной основе зависело главным образом от педагога, от его позиции, его отношения к педагогическим преобразованиям. Дело в том, что эти преобразования касались не улучшения и усовершенствования отдельных компонентов содержания и процесса обучения, которые педагоги воспринимают с легкостью, без особого внутреннего конфликта, так как они не противоречат накопленному ими опыту, а более важного и главного – выработки общей позиции, подходов к учебно-воспитательному процессу: реализации гуманистического принципа в отношениях к школьникам и усиления развивающей и воспитательной функции обучения. Только через призму такой позиции надо было переосмыслить накопленный опыт, переструктурировать его, выделить из него те ростки педагогического творчества, которые наиболее полно соответствовали гуманистическому направлению обучения. С такой позиции педагоги должны были воспринять экспериментальное обучение и довести его в своей педагогической практике до совершенства.

Однако эта проблема была крайне сложной. Общеизвестна устойчивость даже отживших педагогических традиций, которые, прочно укоренившись в деятельности педагогов, оказывают сопротивление научно обоснованным рекомендациям, направленным на усовершенствование сложившейся практики обучения и воспитания. Они противостоят даже передовой практике и творческому опыту педагогов, расшатывающих некоторые педагогические догмы, возведенные в ранг абсолютной истины.

Чем вызвана трудность выработки новой педагогической позиции. Опыт реорганизации содержания обучения в последние годы в школах страны показал, как многим учителям трудно понять и принять новое содержание обучения вместе с соответствующей ему методикой. Они осуществляли новое содержание на основе традиционной методики и уже приобретенного в течение длительного времени опыта. Такой подход стал одной из причин оценки новых программ как крайне сложных. Новое содержание обучения действительно нуждается в усовершенствовании, однако это должно произойти в рамках развивающего обучения, а не в отрыве от него.

Сложность смены позиции педагога заключается в том, что

опыт и методика обучения не являются обособленной совокупностью, которую можно механически прикладывать к человеку. Освоив определенную систему обучения, упрочив и обогатив ее в личной педагогической практике, более или менее длительной, педагог постепенно принимает ее как кредо своей педагогической деятельности, вырабатывает в себе позицию, по которой строит свои методические приемы. Таким образом, психика педагога формируется и стабилизируется в рамках деятельности определенного направления. Изменить сложившуюся внутреннюю установку педагога и реорганизовать ее пусть даже в соответствии с самыми передовыми идеями, на самой современной научной основе не всегда удается. Это сравнительно легко можно сделать в работе с творческими и молодыми педагогами: для первых стало привычным постоянно перестраивать и менять свою практику, искать иные пути и подходы, у вторых же только начинается процесс становления личностных педагогических свойств, взглядов и опыта, поэтому они легче принимают новые педагогические идеи, строя в соответствии с ними свою методическую систему. Все это ставит проблему постепенной, дифференцированной и чуткой подготовки учителей к работе по принятию и внедрению научных рекомендаций.

Поэтому подготовке учителя, центральной фигуры учебно-воспитательного процесса, к экспериментальному обучению на содержательно-оценочной основе было уделено особое внимание. В содержание подготовки входило: ознакомление педагогов с современными направлениями перестройки обучения, с историко-теоретическими и психолого-дидактическими предпосылками экспериментального обучения на содержательно-оценочной основе, с его основными принципами, методами; с гипотезами эксперимента. Основными формами служили – еженедельные, ежемесячные семинары учителей экспериментальных классов, месячные курсы переподготовки, которые проводились на базе ЦИУУ МП Грузии; разные системы посещения уроков и открытые уроки; совещания и конференции; педагогические чтения, выставки работ учащихся и т. д. Лаборатория экспериментальной дидактики НИИ педагогики Грузии, которая возглавляла научно-методическое руководство всей экспериментальной работой, придерживалась принципов постепенного, добровольного вовлечения учителей в экспериментальное обучение, включения их в творчески-исследовательскую работу, привлечения к разработке опытных учебных материалов, методических приемов, к усовершенствованию программ и учебников. Перед педагогами

ставились вопросы, методическое разрешение которых зависело от их творческой работы. Таким образом, они становились исследователями, их роль в экспериментальном обучении носила не исполнительский, а активно-творческий и созидательный характер. Это был союз ученых и практиков, исследующих теорию и методику построения обучения с гуманистических позиций.

Установление такого взаимоотношения ученых и педагогов вызывало обоюдный энтузиазм, порождало процессы сотворчества, превращало экспериментальный поиск в массовое творческое движение, объединившее свыше 40 педагогов (в течение 14–15 лет) и охватившее в общей сложности примерно 16 тыс. учащихся. За это время, по мере накопления положительного опыта и расширения масштабов эксперимента от лабораторных опытов до массовой практики сотен учителей, формировались отношения, позиции педагогов к экспериментальному обучению на содержательно-оценочной основе и общественное мнение о нем.

Что могло вызвать конфликтное отношение педагогов к нашему экспериментальному обучению? Причин для этого было предостаточно. Но главными все же были резко измененные программы и измененный педагогический процесс. Новые принципы построения обучения породили возможность и даже необходимость иного построения учебного материала. Гипотезы, предварительные опытные программы, общие методические рекомендации, составляющие суть экспериментального обучения «без отметок» (как оно именовалось в начале 60-х гг.), должны были найти конкретное методическое разрешение в работе учителя, в его сотворчестве с учеными-экспериментаторами. В этой ситуации над многими педагогами начинала довлеть авторитарность сложившихся методических установок. Выходило так, что группа ученых «выступала против» уже известных методистов, авторов действующих программ, учебников, методических курсов, ведущих подготовку и переподготовку учителей в течение многих лет. Педагоги, воспитанные в рамках определенного направления обучения, вдруг оказывались перед выбором сложившейся и экспериментальной систем. Если первая была уже построена и надо было ее только время от времени совершенствовать и «ремонтировать», то другую надо было строить самим, определять ее свойства, условия результативности. Притом не было гарантий, что вся трудная работа завершится успехом. Многим учителям трудно были уловить тот генетический путь развития классической педагогической мысли и передовой творческой педагогической практики, по которому шло становление гуманистических

позиций в отношениях к ребенку и по которому, по нашему мнению, должны были идти поиски практического разрешения проблемы: как пробуждать в учащихся жажду знаний, стремление к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, превращать их в субъект обучения. Это трудно было потому, что, во-первых, традиционное обучение понималось ими как наивысший результат классического педагогического наследия, во-вторых, и это главное, еще только намечались линии глубокого теоретико-экспериментального анализа традиционного обучения, выявления генетических корней развивающего, воспитывающего обучения в классическом наследии, зондирование имеющихся потенций детского интеллекта и определения их зависимости от характера учебно-воспитательного процесса.

Сомнение педагогов тогда вызывал и сам метод научного исследования – педагогический эксперимент. Ввиду того, что более или менее масштабные экспериментальные исследования в республике долгое время не проводились и эксперимент применялся в основном для исследования локальных методических вопросов, у многих учителей проявилось негативное отношение к широкому эксперименту вообще («дети не подопытные кролики»), Сами слова «экспериментальное обучение», «экспериментальный класс» вызывали недоверие у части педагогов и общественности.

Гораздо сложнее оказались противоречия, возникшие в связи с новой системой оценки школьников. Это задевало самое главное – уже сформированную и упроченную позицию педагога (отметим здесь, что средний возраст учителей, включенных в экспериментальную работу, составлял примерно 46 лет, а средний педагогический стаж – 15–20 лет). Корень возникновения противоречия заключался, во-первых, в том, что «безотметочное обучение» противоречило общепринятой системе оценки отметкой, отработанной в длительной практике ее применения; во-вторых, и это главное, обучение «без отметок» педагоги мыслили только в рамках сложившегося обучения, которое, как мы уже пытались доказать в первой части книги, действительно нельзя понять без отметок. Показательна в этом смысле реакция части педагогов на одном из первых семинаров (1964), проведенном лабораторией экспериментальной дидактики; из 35 участников семинара 12 сразу покинули его, узнав, что предстоит обучать «без отметок» а часть родителей изъявили желание перевести ребенка из класса «без отметок» в класс с отметками. Главное условие, которое помогло бы учителям понять суть предлагаемой оценки школьников,

заключалось в накоплении определенного опыта работы по этой системе. Таким образом, было крайне важно вовлечь учителей в экспериментальную работу, с тем чтобы, вместе с ними обсуждая ее положительные и отрицательные моменты и результаты, совершенствовать обучение на содержательно-оценочной основе.

Обратимся теперь к некоторым данным, характеризующим динамику развития отношения педагогов к экспериментальному обучению в разных фазах [109, стр. 612] опытно-экспериментальной работы. В первой (1962–1968), включающей переход от лабораторных экспериментов (в 7 классах) к более расширенным (в 45 классах), велось накопление предварительного опыта. В этой фазе учителя работали, опираясь на методические рекомендации, опытные программы, учебные материалы и учебники. Во второй фазе (1968–1976) происходило обогащение и углубление опыта на базе переработанных методических рекомендаций, опытных программ, тематических планов, макетов учебников, учебных материалов и упражнений; фаза состояла из двух циклов начального обучения. В ней принимали участие 280 учителей (235 классов), в их переподготовке вместе с сотрудниками лаборатории участвовали учителя, имеющие опыт экспериментальной работы. В этой фазе положительную роль играл также опыт организации экспериментального обучения, приобретенный сотрудниками лаборатории. В третьей фазе (1974–1977) экспериментальное обучение приобрело вид внедрения научно обоснованных рекомендаций в практику обучения. Оно организовывалось на базе программ и учебников, а также дидактических материалов, разработанных в лаборатории. Часть этих программ, учебников и материалов была принята для массовых школ и начинала входить в практику учителей, часть же находилась в стадии доработки. В этой фазе, как и в предыдущей, в переподготовке 260 учителей (представляющих 195 классов из 11 городов и районов республики) для экспериментального обучения участвовали учителя, имеющие соответствующий опыт.

Динамика отношений педагогов к экспериментальному обучению определена нами на основе материалов опроса учителей, участвующих и не участвующих в эксперименте, директоров школ, в которых проводился и не проводился эксперимент[21].

Начнем с анализа данных опросов учителей школ Телавского района Грузии. Экспериментальная работа в школах этого района характеризовалась той особенностью, что в течение 10 лет, начиная с 1965 г., в каждом учебном году учителя начальных классов в массовом порядке включались в экспериментальное

обучение: во второй-третьей фазах 80 % учителей обучали по экспериментальной системе. Это создавало благоприятные условия для выработки общественного мнения (об этом см. ниже).

Методика опроса состояла их трех частей; с целью выявления динамики отношения учителей к обучению на содержательно-оценочной основе до и после прохождения специальных курсов переподготовки им задавался вопрос: «Как вы думаете, будет ли учиться ребенок без отметок?» После 2–3-летнего опыта работы задавали вопрос: «Как, по вашему мнению, лучше обучать младших школьников – с отметками или без отметок?»

Выяснена такая картина: по мере приобретения личного и коллективного опыта экспериментального обучения, создания положительного общественного мнения в отношении этой системы обучения развивается, ослабевает, даже исчезает убежденность учителей в том, что дети якобы не будут учиться без отметки. Так, если в начале эксперимента в 1965 г. 70,4 % учителей были уверены в абсолютной значимости отметки в учении школьника, то эту уверенность после 2–3-летнего опыта работы сохраняют 8,9 % педагогов, в третьей фазе – 3,2 %. Резко возрастает уверенность педагогов в том, что отметки не являются решающими в учении школьников (1968 г. – 46,6 %; 1973 г. – 68,8 %; 1976 г. – 89,4 %). Тут действует механизм передачи опыта и влияния общественного мнения: учителя, уже убедившись на своей практике в возможности, эффективности и результативности обучения «без отметок», агитируют своих коллег тоже включаться в эксперимент, делятся опытом. Те, кто еще не включился, с интересом присматриваются к процессу обучения «без отметок». На школьных методических комиссиях обсуждается уровень знаний и умений учащихся экспериментальных классов, их знания сравниваются со знаниями и умениями учащихся обычных классов. И все это убеждает педагогов в пользе экспериментального обучения, помогает им произвести переоценку своих педагогических позиций. Они приходят на курсы, заинтересовавшись методикой обучения на содержательно-оценочной основе. Этим, в свою очередь, повышается результативность переподготовки. В таких условиях организаторам эксперимента предоставлялась возможность больше заниматься с педагогами обсуждение конкретных путей, средств экспериментального обучения анализировать их опыт, нежели убеждать их. Становится ясным, что смена педагогических взглядов и позиций в связи с экспериментальным обучением на содержательно-оценочной основе происходит в основном в процессе накапливания объективированного опыта такого обучения. Вопрос «Будет ли учиться ребенок без отметок?»

учителя воспринимают через призму уже не только традиционно сложившегося опыта и представлений своей экспериментальной работы.

Во второй и третьей фазах эксперимента идеи обучения «без отметок» стали обсуждаться в педагогических кругах, высказывались определенные соображения на разных совещаниях, на страницах прессы, рассматривались результаты экспериментального обучения на педагогических советах, научных конференциях и симпозиумах. Поэтому введение экспериментального обучения в третьей фазе в таких районах республики, в которых раньше он не проводился, уже не вызывало осложнений: значительная часть учителей приходили на курсы с положительной установкой к «безотметочному обучению». Такое отношение педагогов к экспериментальному обучению, с одной стороны, и осознание его основных принципов и особенностей, с другой, позволили организовать массовое внедрение результатов научных исследований.

Та же тенденция обнаруживается в динамике изменения отношения к обучению «без отметок» и у директоров школ: когда они еще не имели возможности непосредственно наблюдать в своей школе за процессом экспериментального обучения (1965) и когда они получили такую возможность (1977). Та же закономерность выступает и при анализе данных опроса учителей начальных классов, не участвовавших в эксперименте.

В докладных записках, которое составлялись и представлялись в лабораторию два раза в год, каждый педагог постоянно отвечал на вопрос, почему он одобряет или не одобряет обучение «без отметок». Это давало им возможность заново переоценивать свой опыт и вырабатывать собственную точку зрения.

Типичными доводами неодобрительного отношения к обучению «без отметок» по мере накопления опыта были следующие:

«Дети хотят получать отметки», «родители требуют ставить детям отметки», «может быть, с отметками дети учились бы еще лучше», «ведь надо давать отчет об успеваемости в дирекцию», «с упразднением отметок как будто упраздняется оценка моего педагогического труда», «в классе без отметок будет страдать дисциплина учащихся», «так работать могут только лучшие педагоги, а не все», «мой труд усложняется каждодневно» и т. д. Были и устойчивые доводы вроде: «как же ребенку жить дальше, когда он станет взрослым: сегодня он учится без отметок, а завтра работает без зарплаты?», «не вижу никакого толка в отмене отметок, мне нечем пригрозить им или поощрить их»,

«так как не ставлю отметок, родители перестали интересоваться успехами детей, перестали помогать детям дома, все взваливают на меня; была бы двойка, тогда они спохватились бы», «обучение с отметками проверено вековым опытом, и я не согласна не применять их» и т. д.

Такие высказывания педагогов, выписанные нами из более чем тысячи ответов, представленных в 1967–1977 гг., колеблются от 28 до 12 %. Большинство же педагогов (55–70 %) свое положительное отношение к обучению на содержательно-оценочной основе обосновывают разнообразными аргументами, отражающими опыт максимального соблюдения принципов экспериментальной работы:

«Я уже начинаю верить, что дети сами никогда не будут стремиться к отметкам, если мы не принудим их к этому»; «Мне было очень трудно представить обучение без отметок. Это обучение, которое вы нам предложили, больше стимулирует учащихся к учению тем, что доставляет им каждодневную радость»; «Нам легче живется без отметок: в классе нет нервотрепки, учащиеся стали очень активными; я вижу, что обучение без отметок связано с моим отношением к школьникам – к ним надо проявлять доверие, уважение, любовь»; «Ученики привыкают к самооценке и самоконтролю. Ошибки в письменных работах, которые раньше я подчеркивал своим красным карандашом, теперь находят сами дети и исправляют их»; «Главное, что мне нравится в эксперименте, – это то, что детям не ставлю отметок: дружба с моими учениками никогда не была такой обоюдной, как сейчас»; «Со мной часто спорят мои коллеги, защищая необходимость отметок; мое самое веское доказательство – это работы моих детей, уровень их знаний», «Дети начинают опережать меня: многие уже прочли весь учебник, по чтению, и это происходит без отметок»; «Такой объем грамматического материала я не успевала проходить за весь учебный год, не помогало подстегивание учащихся отметками, экспериментальные же упражнения по грамматике дети выполняют с большим увлечением, не дожидаясь порой моего объяснения»; «Сперва я смущалась, когда дети начинали спорить со мной; хота я сама поощряла их к этому. Теперь вижу, что этим они действительно присваивают знания», «Родители поверили в меня; оказывается, отметки им тоже портили жизнь»;

«Я уже успокоилась: самое главное – учащиеся не потеряли интереса к знаниям; даже наоборот – буду продолжать обучение без отметок» и т. д.

Такие высказывания педагоги часто подкрепляли конкретными примерами из своей опытной работы.

Отношение родительской общественности к обучению на содержательно-оценочной основе. Опыт убедил нас, что общественное мнение родителей и их положительное или отрицательное отношение к применению отметок в обучении зависят в основном от педагога. Уверенность педагога благодаря доверительному отношению к нему родителей передается и последним. Кроме того, систематическое наблюдение за развитием и продвижением ребенка, получение, с одной стороны, конкретной, содержательной информации о качестве усвоенных им знаний и умений, формировании в нем личностных качеств, с другой же – конкретных рекомендаций об организации семейного воспитания в соответствии с позицией доброжелательности, доверия, уважения оказывали значительное влияние на изменение их отношения к экспериментальному обучению. Родители, дети которых не проходили экспериментального обучения, с гораздо большим недоверием относились к идее обучения «без отметок». Через 11 лет, заполненных обсуждением результатов экспериментального обучения (в 1976 г. проводился опрос родителей учащихся неэкспериментальных классов в тех школах, где были и экспериментальные классы), эти родители или воздерживались от определенного ответа, или считали, что их дети учились бы лучше «без отметок».

Энтузиазм учителей Телавского района сильно повлиял на формирование положительного отношения родителей к экспериментальному обучению. В 1965 г., до начала экспериментальной работы, в разных селах мы опросили 500 родителей, дети которых учились во II–III классах: 84,4 % родителей тогда считали, что их дети учились бы хуже, если бы им не ставились отметки, лишь 15,6 % высказались неопределенно.

В дальнейшем, когда экспериментальным обучением было охвачено большинство школ, мнения тех родителей, дети которых учились «без отметок», существенно изменились: в 1973 г. 73,8 % родителей считали, что их дети не учились бы лучше, если бы им ставились отметки. Смена отношений к обучению «без отметок» произошла в среде родителей учащихся экспериментальных классов Орджоникидзевского и Калининского районов г. Тбилиси, хотя заметна и сдержанность.

Частые беседы с родителями убедили нас, что экспериментальное обучение, его развивающая и гуманистическая направленность вызвали некоторую перестройку в семейном воспитании детей с этих же позиций. Это проявилось как в обогащении содержания познавательного

общения родителей с детьми, так и в сокращении резких и принудительных мер по отношению к ребенку. Большинство родителей отмечали, что дети становятся самостоятельными, охотно включаются в семейные дела, любят рассказывать о своей школьной жизни, много читают, в семье сведены до минимума неприятные разговоры и ссоры с ребенком из-за его лени или безответственного отношения к учению.

Заключение

Опыт обучения на содержательно-оценочной основе можно рассматривать с двух сторон: как опыт, имеющий, определенное значение для совершенствования современной практики обучения и воспитания в современной школе, и как опыт, пригодный в определенной мере для прогнозирования школы будущего. Однако проводить водораздел между этими подходами нам кажется неправомерным, так как тысячи педагогов ведут поиски по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в школе.

В педагогическом мире в ходе острых дебатов о школьной отметке (быть отметке или не быть) порой высказывается наивная мысль о том, что стоит только избавиться от отметки и тут же будет преодолена конкурентная установка, характеризующая школы Запада. Однако трезвое рассмотрение вопроса приводит некоторых специалистов-футурологов в области образования к мысли о том, что «школа не может стать лучше, чем окружающее ее общество. Поэтому нереально верить в возможность, что школа может стать неконкурентной в обществе, отравленном психологией конкурентности» [116, стр. 134].

На вопрос «Есть ли основания полагать, что мы можем заставить учащихся учиться в основном для того, чтобы обогатить свою личность (реализовать самих себя и т. п.) в обществе, которое идеализирует социальный и экономический успех?» западные специалисты-футурологи, склонные в принципе рисовать будущее «густо смешанными мещанскими красками», отвечают отрицательно. Вот некоторые их высказывания:

«Радикальность и вместе с тем утопические варианты решения проблемы, вероятно, состоят в формировании нового типа человека, движущей силой для которого станет желание получить образование, чтобы служить обществу. Однако и само общество должно при этом изменяться в таком направлении, чтобы социальное и экономическое равенство становилось бы реальностью».

«Если мы решимся на безотметочную школу, не приведет ли эта мера к тому, что школа противопоставит себя ценностям, на которых базируется ныне существующая общественная структура?»

«Целиком неконкурентная школа столь же нереальна, как и неконкурентное общество. Подобная аналогия применительна к вопросам демократии. Даже в случае, когда речь идет об изменении меритократического склада мышления

и соответствующих взглядов, лучше всего это можно делать в школьные годы. Ликвидация школьной отметки окажется лишь символической мерой, если останется конкурентный склад мышления)» [116, стр. 136–137].

Борьба за отметки в школе – это прямое проявление борьбы за самосохранение в мире капитала. «Предполагалось, – пишет специалист по футурологии школы, – что вряд ли в условиях такой системы просвещения, как японская, которая в формальном значении открыта для всех, могут наблюдаться борьба за отметки и конкуренция. Однако в действительности японскую школу характеризует исключительно жесткая конкуренция при поступлении в университеты, которая привела к тому, что родители стремятся устроить своих детей в «подходящую» среднюю школу, чтобы они приобрели благоприятные исходные предпосылки при сдаче специальных вступительных испытаний в университеты. Но для того, чтобы попасть в «подходящую» среднюю школу, необходимо попасть в «подходящую» обязательную школу, она же оказывается доступной для тех, кто посещал «подходящее дошкольное учреждение» [116, стр. 75]. Педагоги избегают видеть здесь пороки общества, делящего людей на имущих и неимущих, ссылаясь на некоторые доминирующие черты японской культуры.

Все это рождает у многих учащихся отвращение к школе, которую они принимают как «пропагандистскую машину». Характерными для такого отношения к школе стали высказывания учащихся: «Школьная система стала эффективной фабрикой, в которой мы являемся сырьем, превращаемым давлением отметок в автоматов и конформистов, сбываемым в последующем тому, кто больше заплатит», «то, что я более всего хотел бы иметь в школе, – это единство идей и чувств, а не только нейтральное, серое знание» [116, стр. 30].

Футурологи западной школы не стремятся выявлять действительную основу развития школы, а точнее, развитие школы мыслят в обществе, частнособственнические основы которого принимаются как незыблемые и неизменные. Исходя из этого и одновременно пытаясь проявлять высокую гуманность, они выступают за смягчение конкуренции в школе, за углубление индивидуализации обучения, надеясь на помощь электронной техники, радио и особенно телевидения, ратуют за развитие критической мысли у учащихся, за ненавязывание им ценностей старшего и прошлых поколений и т. д. Сама проблема отметок рассматривается в отрыве от характера обучения, от характера действительно гуманных отношений учителя к учащимся, родителей к детям, общества в целом к подрастающему

поколению. Вместе с тем известно, с какой жестокостью относятся во многих странах к детям взрослые, в частности, родители и школьные учителя. Случаи избиения, искалечивания, удушения детей все больше возрастают в Англии, США, Франции, Германии.

Опыт обучения на содержательно-оценочной основе составляет, по нашему мнению, часть того потока психолого-дидактических исследований, который ученые вместе с педагогами-практиками направляют на разрешение важнейшей задачи – приведения методов обучения в соответствие с требованиями жизни.

В психолого-дидактической литературе обучение на содержательно-оценочной основе рассматривается с разных точек зрения. Оно анализируется, в частности, в контексте усовершенствования, оптимизации процесса обучения, формирования способов учебно-познавательной деятельности, общего развития школьников, выработки социально значимых мотивов учения, формирования и воспитания коллектива, развития мышления. Говорится о нем как об одном из возможных опытов школы ближайшего будущего. Опыт обучения на содержательно-оценочной основе нашел отражение и в нескольких учебниках, и методических пособиях для учителей [19; 37; 46]. В ходе обсуждения этого опыта высказывались некоторые соображения, заслуживающие особого внимания[22].

Проблемы возникали также и в процессе экспериментального исследования. Коснемся некоторых из них.

Во-первых, ставится вопрос о необходимости продолжения соответствующего опытно-экспериментального исследования на последующих ступенях обучения.

Оценочная деятельность педагога на старшей ступени обучения, умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки у школьников приобретут, видимо, специфические свойства. Мы думаем, что полученный опыт оценочной деятельности может стать фундаментом для развития у учащихся тенденции самообразования и самовоспитания, углубления содержания учебно-познавательной деятельности и обогащения ее новыми способами самостоятельной познавательной активности. Однако это предположение требует экспериментальной проверки в условиях построения и осуществления соответствующей гипотетической методики. Наш опыт скуден, однако дает возможность указать на некоторые осложнения, возникающие в таких случаях, когда учащиеся экспериментальных классов, переходя в IV класс, неожиданно оказываются под сильным давлением отметок и императивности обучения. Как выясняется, учащиеся вначале не обращают

внимания на отметки, которые выставляют учителя.

Но в дальнейшем возникают и начинают разрастаться конфликтные ситуации между педагогами и учащимися: первые недовольны тем, что ученики проявляют критическое отношение к преподаваемому материалу, стремятся к самостоятельным суждениям и оценкам, требуют от учителей разъяснений и т. д.; вторых же не удовлетворяет характер процесса обучения, в котором активная учебно-познавательная деятельность подменяется пассивными формами слушания; выполнения, повторения, заучивания, ответа. Вместе с тем часть учителей, применяющих в практике приемы организации исследовательской деятельности учащихся, подчеркивают, что бывшие ученики экспериментальных классов проявляют стремление к знаниям, самостоятельную познавательную активность. Учителя четвертых классов отмечают, что, с одной стороны, работать с учащимися бывших экспериментальных классов сложно, их «трудно держать в руках», они становятся требовательными, а с другой – эти школьники легко преодолевают усложненные программы по отдельным предметам, требуют обогащения уроков дополнительными материалами, охотно включаются в сложные формы познавательной деятельности, проявляют тенденцию самоорганизации и самодисциплины. Замечено, что успеваемость учащихся IV–VIII классов, прошедших экспериментальное обучение в начальных классах, повышается качественно, что можно объяснить, по всей вероятности, стабильностью положительного отношения учащихся к учению, владением более совершенными способами учебно-познавательной деятельности. Однако все это требует тщательного анализа. Одна из трудностей организации экспериментального обучения на последующих ступенях, особенно на этапах массового экспериментирования, по нашим предположениям, проявится в необходимости координации работы нескольких учителей-предметников, работающих в одном и том же классе.

Во-вторых, крайне важно определить содержание и методику изучения индивидуальных особенностей школьников и на основе этого построить методику стимулирования их учебно-познавательной деятельности на разных ступенях обучения; разработать принципы стимулирующего регулирования общественных отношений каждого школьника в классном коллективе, в семье, в обществе в целом. Так, А. В. Запорожец считал необходимым «уделить большое внимание анализу той атмосферы, которая создана на экспериментальных уроках. Необходимо также теоретическое обобщение всех социально-

педагогических и социально-психологических аспектов данной проблемы». Требуется специальное исследование вопроса о диагностике мотивационного отношения школьников к учению и стимулирующей роли системы на основе утверждения усиления у них положительного отношения к учению, возбуждения жажды знаний.

В-третьих, особое значение приобретает проблема определения способов формирования общественного мнения среди педагогов, родителей и широкой общественности в отношении обучения на содержательно-оценочной основе и, исходя из этого, введения соответствующих коррекций в воспитательную работу школы, в семейное и общественное воспитание. Обучение «без отметок» повлечет за собой переоценку некоторых воспитательных мер, содержания и характера отношений и общений, которые на разных ступенях школы могут проявиться по-разному.

В-четвертых, возникает проблема исследования характера возможных изменений не только в рамках учебно-воспитательного процесса, но и всей организации работы школы, ибо «проблема отметки» – как справедливо замечено И. Д. Зверевым и М. П. Кашиным – это не только вопрос отношений, мотиваций, переживаний учащегося. Эта проблема имеет определенную дидактическую и школоведческую стороны, и решать ее только в психологическом плане неправомерно».

В-пятых, необходимо определить условия введения обучения на содержательно-оценочной основе. К кругу этих условий А. В. Петровский относит: «готовность педагога, и профессиональную, и психологическую, к работе, основу которой составляет интерес к личности ребенка, его переживаниям, внутреннему миру; атмосферу взаимного доверия и уважения учителей и учащихся, стремление педагогического коллектива опираться в преподавании на психологический анализ учебной деятельности школьников и умение грамотно осуществлять этот анализ… существенное повышение общего уровня педагогической и психологической науки». К этим условиям могут быть отнесены, по-видимому, повышение уровня «педагогизации» родителей и широкой общественности, квалифицированная пропаганда новейших педагогических идей и достижений детской и педагогической психологии, усовершенствование содержания обучения, учебников и учебно-дидактических материалов на основе принципа стимулирования мотивационного отношения школьников к учебно-познавательной деятельности, ее содержательной оценке и самооценке.

Разумеется, эти проблемы не исчерпывают все сложности

комплексного и всестороннего исследования системы обучения на содержательно-оценочной основе, развитие которого зависит от дальнейшего накопления и анализа творческого опыта учителей и глубоких психолого-дидактических исследований учебно-воспитательного процесса. По нашему представлению, основные принципы обучения на содержательно-оценочной основе, вытекающие из гуманистического принципа взаимоотношений со школьниками и идеи общего развития, должны составить единое целое в совершенствующейся и преобразующейся системе обучения и воспитания в современной школе. Наше исследование, наш опыт организации учебно-воспитательного процесса следует осмыслить в русле передового и творческого опыта наших учителей, в русле научных поисков учеными путей становления и развития познавательных и творческих способностей учащихся. Через эти основные каналы, по нашему убеждению, могут войти в практику школы и некоторые результаты нашего исследования. Опыт обучения на содержательно-оценочной основе в определенной степени может быть реализован учителями, стремящимися к новому. Вполне возможно, например, не прибегать к отметкам как каждодневным стимуляторам учебно-познавательной деятельности; желательно также приучать школьника к самоконтролю и самооценке, предоставляя ему возможность сопоставлять даваемую им самому себе оценку с той отметкой, которую будет ставить ему педагог. Формирование контроля и самоконтроля, оценки и самооценки поможет учителям в усовершенствовании учебно-познавательной деятельности школьников.

По нашему убеждению, педагогический процесс необходимо осмыслить как процесс формирования личности школьника в целом, а не только его знаний, умений и навыков. Основой формирования личности школьника в процессе обучения нам представляется возникновение в нем прямых и действенных мотивов учения, учебно-познавательной деятельности. Однако все будет зависеть от характера и направленности этой деятельности. Мотивы учения рождает и развивает такая учебно-познавательная деятельность, которая все больше направляет школьника на самостоятельные поиски, на утверждение собственных позиций и точек зрения, создает условия для сотрудничества с педагогом в процессе обучения, способствует его самообучению, самообразованию, самосовершенствованию. В формировании личности школьника решающее значение имеет характер отношений, которые педагог устанавливает с учащимися. Насаждение императивности в этих

отношениях отдаляет школьника от центра педагогических влияний к его периферийным границам, в то время как гуманистическое отношение вызывает в нем добровольное стремление находиться в гуще этих влияний, быть воспитуемым и обучаемым.

Список используемой литературы

Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. – М., 1979.

Alt Robert. Bilderatlas. – Berlin, 1960.

Алхазишвили А. А., Имедадзе Н. В. Исследование уровня тревожности в экспериментальном и обычных классах. – В кн.: Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения: Материалы межреспубликанского симпозиума. – Тбилиси, 1969.

Амонашвили Н. А. Содержание и организация общего развития младших школьников в условиях внеклассной работы: канд. дис. – Тбилиси, 1977.

Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметки. – М., 1980.

Амонашвили Ш. А. Возможности обучения без отметок в начальных классах. – В кн.: Экспериментальные исследования по проблемам перестройки системы начального обучения. Материалы I межреспубликанского симпозиума. – Тбилиси, 1969.

Амонашвили Ш. А. Основы формирования навыков письма и развития письменной речи в начальных классах: докт. дис. – М., 1973.

Амонашвили Ш. А. Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности. // Вопросы психологии. – 1975. – № 4.

Anionashvily Sh. Teaching: the problemsolving approach. – Prospects. UNESCO. Vol. IX, № 3, 1979.

Амонашвили Ш. А. Человек-создатель Человека. // Работница. 1980, № 4, 7, 9.

Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. – В кн.: Труды Института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева, IV. – Л., 1935.

Анкудинова Н. Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся I–IV классов. // Вопросы психологии. – 1968. – № 3.

Бабанский Ю. К. Оптимизация обучения. – М., 1977.

Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. Т. 1. – М., 1979.

Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. – В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.

Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977.

Вентцель К. Н. Дом свободного ребенка. 3-е изд. – М., 1923.

Вестник воспитания. – 1902, – № 6.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979.

Возрастные возможности усвоения знания/ Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М., 1966.

Вопросы психологии школьника / Под ред. JI. Божович. – В кн.: Известия АПН РСФСР, вып. 36. – М., 1956.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.

Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М., 1960.

Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. // Вопросы психологии. – 1969. – № 21.

Гордин А. Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе. – М., 1977.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.

Давыдов В. В. Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения. // Вопросы психологии. – 1977. № 5.

Данилов М. А., Есипов Б.П: Дидактика. – М., 1957.

Демков М. И. Курс педагогики. Часть I. 4-е изд. – М., Пг., 1915.

Добровольский И. О. Экзамен и кровь студента. – В кн.: Экзамен и психика. – М.-Л, 1929.

Добролюбов Н. А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами. – В кн.: *Пирогов Н. И.* Избранные педагогические сочинения, – М., 1953.

Дусавицкий А. К. Психологическая характеристика отметок как мотива учения. // Вестник Харьковского университета. 1975. № 122.

Занков Л. В. Дидактика и жизнь. – М., 1968.

Занков Л. В. Беседы с учителями. – М., 1970.

Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. – В кн.: Принцип развития в психологии. – М., 1978.

Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – М., 1972.

Казанский Н. Г., Назарова Т. С. Дидактика (начальные классы). – М., 1978.

Кей Э. Век ребенка. 2-е изд. – М., 1910.

Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в коллективе. – Минск, 1969.

Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1955.

Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики. 4-е изд. – М., 1974.

Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы

и педагогики. – М., 1961.

Короткое В. М. Педагогическое требование. – М., 1966.

КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 2. – М., 1970.

Крупская Н. К. Педагогические сочинения. В 10-ти т. Т. I. – М., 1960.

Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976.

Кумбо Г. Филипп. Кризис образования / Пер. с англ. – М., 1970.

Лай А. Экспериментальная дидактика. 2-е изд. – СПб., 1910.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М., 1979.

Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975.

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.

Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.

Липкина А. И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности школьника. – В кн.: Психологические проблемы неуспеваемости школьников, – М., 1971.

Липкина А. И. Самооценка школьника. – М., 1976.

Липкина А. И., Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М., 1968.

Лисина М. И. Генезис форм общения у детей. – В кн.: Принцип развития в психологии, – М., 1978.

Лордкипанидзе Д. О. Принципы, организация и методы обучения. – М., 1957.

Лурия А. Р., Леонтьев А. Н. Экзамен и психика. – В кн.: Экзамен и психика. – М., 1929.

Мальковская Т. Н. Учитель-ученик. – М., 1977.

Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. – М., 1974.

Маркс К. Энгельс Ф. Сочинения, т. 2; т. 3; т. 23; т. 30.

Мир Божий. – 1897. – № 8.

Мосиава А. Психологические основы обучения чтению и письму (на грузинском языке). – Тбилиси, 1962.

Мясищев В. Н. Проблема потребностей в системе психологии. // Ученые записки ЛГУ, № 224: Психология и педагогика, вып. 11. – Л., 1957.

Нильсон О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. – Таллин, 1976.

Ниорадзе В. Г. Проблема развития русской устной речи. – Тбилиси, 1980.

Обучение и развитие / Под ред. Л. В. Занкова. – М., 1975.

О критериях оценки деятельности школы. Письмо министра просвещения СССР от 13.08.76 г., № 52, М.

Оконь В. Процесс обучения (пер. с польского). – М., 1962.

Педагогика / Под ред. Б. П. Баранова и др. – М., 1976.

Педагогика / Под ред. Б. П. Есипова. – М., 1967.

Педагогика школы / Под ред. М. П. Огородникова. – М., 1978.

Педагогика школы / Под ред. Г. И. Щукиной. – М., 1977.

Пидкасистый Л. И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972.

Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1953.

Писарев Д. И. Избранные педагогические высказывания. – М., 1938.

Писаренко В. И. Писаренко И. Я. Педагогическая этика. – Минск, 1977.

Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979.

Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н. А. Менчинской. – М., 1971.

Савин Н. В. Педагогика. – М., 1978.

Саймон Б. Английская школа и интеллектуальные тесты. – М., 1958.

Сборник декретов и постановлений рабочего и крестьянского правительства по народному образованию. Выпуск первый (с 28 октября 1917 г. по 7 ноября 1918 г.). Издание народного комиссариата по просвещению. – М., 1918.

Селенкин В. Урок с отметками и урок без отметок. – Вестник воспитания. – 1901. – № 3.

Скаткин М. Н. О школе будущего. – М., 1974.

Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. – М., 1980.

Сорокин Н. А. Дидактика. – М., 1974.

Стенографические записи С.-Петербургского педагогического общества. // Семья и школа (1973–1975).

Стоюнин В. О. О преподавании русской литературы. – СПб., 1879.

Стоюнин В. О. Избранные педагогические сочинения. – М., 1954.

Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. – М., 1961.

Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. – М., 1969.

Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1969.

Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. – М., 1973.

Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. – М., 1953.

Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. Ч. I. – СПб., 1911.

Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. Ч. II. – СПб., 1911.

Узнадзе Д. Н. Труды, т. 5 (на грузинском языке). – Тбилиси, 1967.

Узнадзе Д. Н. Отчет женской школы общества «Синатие» 1915/16 учебного года (на грузинском языке). – Тбилиси, 1916.

Узнадзе Д. Н. Основная трагедия воспитания. // Ганатлеба. – 1912, – № 6 (на грузинском языке).

Ушинский К. Д. Сочинения. В 10-ти т. Т. II. – М., 1948.

Ушинский К. Д. Сочинения. В 10-ти т. Т. 5. – М., 1949.

Ушинский К. Д. Сочинения. В 10-ти т. Т. 6. – М., 1950.

Ушинский К. Д. Сочинения. В 10-ти т. Т. 10. – М., 1951.

Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т II. – М., 1974.

Фармаковский В. И. Применение графического метода к оценке успеваемости учащихся детей. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1909. – Январь.

Фармаковский В. И. Цифровая система оценки успешности учащихся. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1916. – Май.

Фирфаров А. О. О школьных отметках. // Школа и жизнь. 1915, № 51.

Франс А. Собрание сочинений, т. I. – М., 1957.

Хачапуридзе Б. П. О некоторых результатах экспериментального обучения. – В кн.: Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения: Материалы I межреспубликанского симпозиума. – Тбилиси, 1969.

Хачапуридзе Б. И. Показатели психического развития учащихся экспериментальных классов (третья фаза эксперимента). – В кн.: Педагогические проблемы единства обучения, воспитания и развития: Всесоюзные педагогические чтения, посвященные 100-летию со дня рождения В. И. Ленина (Ленинград). – Тбилиси, 1970.

Хачапуридзе Б. И. Связь умственного развития младших школьников с их успеваемостью на последующей ступени обучения. – В кн.: Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. – Тбилиси, 1971.

Haupt H. Ein Verfahren zur differenzieten Material-sammlung ufer die Entwicklung der Schulerpersonichkeit. – Potsdam, 1975.

Holt F. How children fain.

Hryhsyszgn F. Jrzelok K. Eksperyment Jruzinski. – Hos. Nauczycielski, 1977, 21 listopada.

Хрестоматия по истории педагогики. Т. 4. 4.1. – М., 1938.

Хюсен Т. Образование в 2000 году. – М., 1977.

Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. – М., 1979.

Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – М., 1980.

Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М., 1971.

Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения. Материалы межреспуб-ликанского симпозиума. – Тбилиси, 1969.

Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе. Материалы II Всесоюзного симпозиума. Части I, II. – Тбилиси, 1974.

Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.

Эльконин Д. Б. Как учить детей? – М., 1976.

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978.

notes

Сноски

Вот несколько типичных примеров, вскрывающих тенденцию отождествления оценки с отметкой: «Оценка 3 – это такая оценка успеваемости…Оценка 4 – это оценка, показывающая… Отметка 5 – показатель…» [57, стр. 167]; «на основе данных текущей проверки знаний выставляются оценки (т. е. отметки. – *Ш. А.)* знаний за учебную четверть… В тех случаях, когда текущие оценки (т. е. отметки. – *Ш. А.)* одинаковые, четвертной и полугодовой балл повторяет их…» [72, стр. 114, 115]; «оценка „5“» („отлично“) ставится за глубокое и полное понимание программного материала… Итоговая оценка знаний за четверть и учебный год слагается из совокупности тех отметок…» [70, стр. 168, 171].

Б. Г. Ананьев по этому поводу пишет: «Предполагается, однако, что учету успешности ничто не предшествует, и за ним ничего не следует, что он не имеет никаких генетических предпосылок и следствий. Между тем к числу последних относятся: а) образование у учителя определенных представлений об успешности данного ученика и б) восприятие, понимание и переживание данным учеником результатов по тому или иному предмету. Обычно упускается из виду психологический характер ситуации урока, в котором основными элементами выступает именно отношение „учитель-ученик-класс“, создающее сложную констелляцию психических процессов, закрепляющих в памяти ученика и в памяти учителя определенные представления и определенные переживания, возникшие на уроке. Понятно, нельзя сводить учет успешности к зависимости от парциальных оценок» [11, стр. 44–45].

3

«Существует опасность, – пишет Дж. Брунер, – что если вместо внутреннего поощрения пользоваться системой баллов, то по окончании школы человек не захочет продолжать образования, поскольку баллов больше не будет» [16, стр. 373].

4

Что может вызвать у школьников, например, такая «педагогическая» мера, когда учитель, разгневанный и озлобленный тем, что учащиеся коллективно покинули его урок по физике, берет линейку и проводит ровную вертикальную линию вдоль графы для отметок в классном журнале, приделывая ей в самой верхней графе носик, а в самой нижней – подставку, превратив ее тем самым в общую «единицу» для всех.

5

Исследуя пути повышения интереса к учению, Н. А. Беляев регистрировал на уроке количество заданных вопросов, высказываний, поднятий рук, реплик, отвлекаемость.

В эксперименте участвовали научные сотрудники, лаборатории экспериментальной дидактики НИИ педагогических наук им. Я. С. Гогебашвили МП Грузии ТМ. Гелашвили, В. Г. Ниорадзе, Г. Д. Иванишвили, Т. В. Лоладзе, В. Г. Квирикашвили, М. Г. Абуладзе, Н. П. Абакелия, Н. В. Эбралидзе.

7

Эксперимент проводился в марте 1976 г. в одной из школ г. Тбилиси. Школа и класс как наилучшие были рекомендованы МП Грузии и директором школы.

Экспериментальными мы будем называть классы, в которых велась специальная учебно-воспитательная работа, о ней речь пойдет в следующих главах книги. Однако в таблицах и диаграммах, в которых будут суммированы результаты эксперимента в контрольном классе, будут даны и показатели экспериментальных классов. Это поможет читателю создать представление об уровнях учебной активности школьника в разных условиях обучения.

9

Спустя два десятилетия приблизительно те же идеи о «духе» обучения и воспитания развивал Анатоль Франс. В романе «Преступление Сильвестра Бонара» (1881) он писал: «На земле существуют, чтобы любить добро и красоту, и давать волю желаниям, если они благородны, великодушны и разумны… Воспитание, не развивающее таких желаний, только извращает душу. Надо, чтобы наставник учил хотеть… Учиться можно только весело. Искусство обучения есть искусство будить в юных душах любознательность и затем удовлетворять ее, а здоровая, живая любознательность бывает только при хорошем настроении. Когда же насильно забивают голову знаниями, они только гнетут и засоряют ум. Чтобы переварить знания, надо поглощать их с аппетитом».

10

С критическим анализом оценочной основы обучения и такой ее формы, какой являются экзамены, одним из первых в Европе выступил А. Лай. Сущность его критических замечаний заключалась в следующем. Оценка, полученная путем экзаменов, довольно сомнительного достоинства. Именно те качества, которые особенно характеризуют нравственную ценность данной личности и относительно которых государство должно было бы прежде всего осведомляться – сознание долга, самостоятельность, деятельная сила, инициатива, – вовсе не могут быть проверены при помощи экзаменов. Бесконечные экзамены, тяжесть которых проникает сквозь все поры нашего школьного организма, порождают болезненный страх, неодобрительное честолюбие. Ученики благодаря системе экзаменов почти ежедневно укрепляются в мысли, что следует учиться не ради предмета, а ради отметок, напрягать свои силы не для приобретения знаний, а для получения известного балла. Родители, со страхом ожидающие отметок своих детей, дают обещания и угрожают. Учителя, знающие, что их работа будет оценена в зависимости от экзаменационных работ, предостерегающе и поощрительно указывают на экзамены. Ученики не находят, таким образом, возможности отдаться делу с безмятежным интересом, углубиться в учебный материал соответственно наклонностям. Развитие индивидуальности подавляется, идеальный полет мысли пригнетается к земле под влиянием соображений практической пригодности и пользы. Поэтому понятно, если ученик приходит к выводу, что школу посещают ради отметок, а учиться надо потому, что существуют экзамены [48].

11

В. И. Фармаковский – деятель по начальному образованию конца XIX – начала XX вв., автор книг «Охрана здоровья учащихся» (1872), «Методика школьной дисциплины» (1886) и др. В «Журнале Министерства народного просвещения» опубликовал статьи по поводу применения отметок в школе [105; 106].

12

В учебниках педагогики нередко можно встретить такие суждения об оценке (выделено нами. – *Ш. А*): «Оценка успеваемости – одно из очень важных и могучих средств воспитания у детей чувства ответственности за выполнение своих обязанностей; она – фактор, действующий непрерывно в этой области, где не всегда и не все занимательно, где от учащихся требуются ежедневные большие усилия (не означает ли это, что оценки – фактор принуждения? – *Ш.А.*). Оценка – очень важное средство воспитания у детей способности к самооценке, без преувеличения своих заслуг и достоинств, без зависти и недоброжелательности к более сильным товарищам, способности к нравственно достойному признанию своих недостатков без каких-либо душевных надломов» [71]. Для того чтобы приписывать оценкам эти свойства, утверждать, что оценку педагога ученик так и будет воспринимать, необходимо, по крайней мере, хотя бы точное описание процесса оценочной деятельности педагога, завершающейся именно такими результатами.

13

В мае 1976 г. Президиум АПН СССР обсудил вопрос «О психолого-педагогическом исследовании лаборатории экспериментальной дидактики НИИ педагогики им. Я. С. Гогебашвили Минпроса Грузинской ССР по безотметочному обучению в младших классах». В процессе обсуждения экспериментальное направление деятельности лаборатории определилось как обучение на содержательно-оценочной основе.

Примечательна в этом отношении мысль С. Т. Шацкого, которую он развивает в связи с высказыванием Ф. М. Достоевского. «Еще в 80-х годах, – писал С. Т. Шацкий, – Достоевский в „Дневнике писателя“, разбирая новые пути школы, говорил, что ему кажется, что здесь речь идет о том, чтобы облегчить детям занятия в школе, а он считает правильным не облегчать, а давать такие затруднения, которые дети могли бы преодолевать. И когда мы говорим об учебных заданиях, предполагаемых для выполнения учащимися, это не что иное, как затруднения, которые ребята могут преодолевать. Мы нарочно им выдвигаем эти затруднения. Вопрос не в том, чтобы ликвидировать затруднения; если никаких трудностей не будет для детей, то к чему же сведется всякая самостоятельная работа? Останется вкладывать детям в рот жеваную манную кашу, и больше ничего… И с этой точки зрения речь должна идти не о ликвидации затруднений, а, может быть, о культуре затруднений» (выделено нами. – Ш. А.) [118, стр. 285].

Доверие педагога к школьнику нами мыслится как вера в его познавательные возможности, в его успехи в учении; отсюда исходит понимание смысла уважения: это не столько вежливые формы обращения, сколько постоянное сопереживание, сочувствие педагога ученику в его успехах и неудачах в учебно-познавательной деятельности.

Учебная единица и учебная структура у нас возникли в противовес такой организации содержания обучения, когда учебный материал разбивается на отдельные части и преподносится учащимся вне логики их целостности. Таким образом, школьники приобретают определенный объем знаний, однако не имеют их целостного образа и понятия о возможной внутренней связи между ними, не владеют также способами воссоздания из частей целого. Тем самым эти знания для школьника остаются эмпирическими, бессистемными. Порой наблюдается такой парадокс, когда взамен частных сведений, взамен частей целого от школьника требуют обобщенного и целого. Считается, что в процессе усвоения частей целого школьник одновременно строит мысленно и целое. Однако членение содержания обучения на мелкие темы, усвоение которых предназначено для отдельных уроков, непроизвольно отдаляет школьника от усвоения самого важного – системы знаний, обобщенных умений и способов деятельности. Обучение, нацеленное на усвоение учащимися отдельных частей целого и предполагающее, что усвоение всех частей целого неизбежно приведет к самому целому, скорее будет способствовать тому, что дети будут блуждать «в трех соснах», видя деревья, но не замечая леса. Такое обучение повлечет за собой подрыв мотивационной функции учебно-познавательной деятельности.

Все эти учебные структуры развернуты в экспериментальной методической системе, включающей программу, учебники, учебно-дидактические материалы, методические рекомендации. Некоторые из них стали достоянием массовой практики.

Темы, в которых заключено это содержание, имеют явно коммуникативную направленность, вытекающую из личностного стремления делиться впечатлениями, чувствами, опытом: «Я иду в школу», «Кто что делает», «Что я делаю утром», «Что я делаю в школе», «Я обедаю», «Что я делаю вечером», «Я гуляю».

19

Исследование было выполнено лабораторией экспериментальной дидактики по научно-исследовательскому плану 1976 г. НИИ педагогики им. Я. С. Гогебашвили МП Грузинской ССР. Рукопись обобщенной работы «Особенности мотивов учения у младших школьников в условиях разных систем обучения» (авторы Ш. Амонашвили, Т. Гелашвили, В. Ниорадзе, В. Квирикашвили) хранится в институте.

Опыты проведены старшим научным сотрудником лаборатории Т. М. Гелашвили.

Опросы проводились на курсах усовершенствования учителей при ЦИУУ МП Грузии в 1962–1977 гг.

Опыт экспериментального обучения на содержательно-оценочной основе обсуждался на бюро отделения психологии и возрастной физиологии АПН СССР (1973 г.), на Президиуме АПН СССР (1976 г.), на всесоюзных конференциях, совещаниях и симпозиумах, за «круглым столом», на научных советах НИИ педагогики МП Грузии, НИИ дошкольного воспитания АПН СССР и др.